

Luister-leer:
die opvoedkundige moontlikhede
van die hoorspel in Suid-Afrika

E. Cruywagen

*Proefskrif ingelewer vir die graad Doktor in die Wysbegeerte aan die
Universiteit van Stellenbosch.*



Promotor: Professor T. Hauptfleisch

Desember 1999

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Opsomming:

Die hoorspel in Suid-Afrika word hoofsaaklik as 'n bron van vermaak aan radioluisteraars gebied. In Engeland word die bekende opvoedkundige (*uitkomsgebaseerde*) vervolgverhaal, The Archers, reeds sedert die jare vyftig met groot sukses deur die BBC uitgesaai. Die doel van hierdie studie was om te bepaal wat die aard van opvoedkundige drama is en of dit haalbaar sou wees om uitkomsgebaseerde hoorspele vir Suid-Afrika se opvoedingsnood aan te wend.

Vir dié doel is didaktiese vorme soos die volksvertelling, drama en teater as onderwys hulpmiddel, nywerheidsteater en sosiodrama, sowel as die radio en televisie as opvoedkundige media, by wyse van die raadpleging van bestaande bronne ondersoek, terwyl onderhoude en korrespondensie met enkele betrokkenes gevoer is om bykomende inligting te bekom.

Twee eksperimentele radioproduksies, 'n *vervolgreekse* en 'n *vervolgverhaal*, is onderskeidelik in 1997 en 1998 in Afrikaans oor 'n nasionale radiodiens, Radiosondergrense, uitgesaai om die formule vir en formaat van 'n uitkomsgebaseerde radiodrama vir 'n Suid-Afrikaanse radiogehoort te probeer bepaal.

'n Voorbeeldteks elk van die nywerheidsteater-, televisie-, sowel as radiodramagenres is by hierdie studie ingesluit, terwyl beide eksperimentele radiotekste, met klankopnames, ook ingesluit is. Alle tekste word ontleed en geëvalueer.

Volgens die uitslag van 'n professionele marknavorsingsaksie, blyk die uitkomsgebaseerde hoorspel nie alleen 'n gewilde opvoedkundige hulpmiddel te wees nie, maar ook 'n geweldige toeganklike hulpmiddel, deurdat weinig luisteraars deur so 'n formaat uitgesluit voel. Daarbenewens is die genietingsvlak van die betrokke eksperimentele vervolgverhaal as van die hoogste van alle (nie-opvoedkundige) programme deur respondente bestempel.

Op grond van die agtergrondskennis wat via die nagevorste bronne en die uiteindelijke marknavorsing bekom is, is 'n tekmodel, wenke en voorskrifte geformuleer waarvolgens alle taalgroepe in die land uitkomsgebaseerde radiodramas binne die raamwerk van taal, kultuur en luisteraarsbehoeftes kan skep.

Summary

The aim of this study is to ascertain what the nature of educational drama is and whether it would be feasible to apply educational radio drama to help meet the learning needs of South Africa. In England, the well-known educational radio serial, The Archers, has been broadcast by the BBC with great success since the Fifties. Hitherto radio drama in South Africa has served primarily as a means to entertain listeners.

The study began with research into other didactic forms, such as folklore, drama- and theatre-in-education, industrial theatre and sociodrama, as well as radio and television as educational media. Further information was collected by means of interviews and correspondence.

Two experimental radio productions, a series and a serial, were broadcast in Afrikaans in 1997 and 1998 respectively on a national radio station, Radiosondergrense, in an attempt to determine the formula for, and the format of, outcomes based radio drama for a South African audience.

Included in this study are copies of scripts (industrial theatre, television drama, radio drama) and the scripts of the two experimental radio productions. Each script is accompanied by an analysis and evaluation. Recordings of the two experiments are also included.

According to the results of a professional market research campaign, the outcomes based radio drama proved not only to be a popular educational tool, but also very accessible, since very few listeners felt excluded by such a format. Over and above its inclusive nature, the enjoyment level of the experimental serial drama was ranked among the highest of all (non-educational) programmes by respondents.

The knowledge gained through researching available sources, coupled with the results of the market research, was used to formulate a text model, together with hints and directions. With these aids, all language groups in South Africa may create outcomes based radio drama within the framework of language, culture and listeners' needs.

Vir my onbaatsugtige, ondersteunende vrou wat by voltooiing van hierdie proefskrif daarop aandring dat my kennis en begrip moet strek oor alle fronte en vakrigtings heen. My beperkte insig sal jy, helaas, heel spoedig ontdek ...

Vir my ouers wat tydig en ontydig met groot verwagting navraag gedoen het en meer moedeloos was as ek oor my langsame vordering.

Vir my uitsaaikollegas wat in die verste uithoeke van die land onder moeilike omstandighede probeer om die agterstand van die verlede uit te wis.

My opregte dank

aan Temple vir onuitspreeklike geduld, aanmoediging en diplomاسie;

aan die SAUK vir die geleentheid wat my gebied is om hierdie studie te onderneem en van fasiliteite gebruik te maak wat andersins vir my ontoeganklik sou wees.

Inhoudsopgawe

<u>Hoofstuk</u>		<u>Bladsy</u>
Inleiding	.....	i
Agtergrond en probleemstelling	.....	ii
Radio as opvoedkundige hulpmiddel	.....	ii
Oorsprong en fokus van die studie	.....	v
Metodologie	.....	vi
Inleidende oorsig van beskikbare literatuurbronne	.....	viii
Huidige aanwending van die hoorspel in Suid-Afrika	.....	x
Terminologie	.....	xi
Kontekstualisering	.....	xiii
Sosio-kulturele fokus van die studie	.....	xiv
1	Geskiedenis en teorie van drama as opvoedkundige hulpmiddel	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Orale tradisie	1
1.2.1	Agtergrond	1
1.2.2	Die orale tradisie in Afrika	5
1.3	Drama en teater as onderwyshulpmiddel	10
1.4	Nywerheidsteater	34
1.5	Sosiodrama	36
2	Die opvoedkundige aanwending van die radio en televisie tot en met die vroeë jare tagtig	41
2.1	Inleiding	41
2.2	Diagrammatiese uiteensetting van die ontwikkeling van die uitsaaiwese as opvoedkundige hulpmiddel	42
2.3	Teorie rondom die radiodrama as informatiewe medium	43
2.3.1	Nederland	45
2.3.2	Duitsland	47
2.3.3	Engeland: <u>The Archers</u>	49
2.4	Die ontstaan van die hoorspel in Sentraal-Afrika	52
2.5	Televisie as opvoedkundige medium	57
2.5.1	Inleiding	57
2.5.1 (a)	Die rolprent en die verborge boodskap	57
2.5.1 (b)	Opvoedkundige televisie	58
2.5.2	<u>Sesame Street</u>	60
2.5.3	Kritiek op en evaluasie van <u>Sesame Street</u>	61
3	Die verhouding tussen die verhaalelement en die didaktiese element in 'n uitkomsgebaseerde drama	64
3.1	Enkele strukturele uitgangspunte	64
3.2	Bepaling van fokusareas van die uitkomsgebaseerde hoorspel	68
3.3	Die uitkomsgebaseerde verhoogdrama	70
3.3.1	Inleiding	70
3.3.2	Teks: Die <u>Metlife Aids Show</u>	70
3.3.3	Analise	75
3.3.3.1	Didaktiese intrige	76

II

INHOUDSOPGAWE

<u>Hoofstuk</u>		<u>Bladsy</u>
3.3.3.2	Dramatiese intrige	76
3.3.3.3	Interpretasie	77
3.3.3.4	Evaluasie	77
3.4	Die uitkomsgebaseerde televisiedrama: <u>Soul City</u>	78
3.4.1	Inleiding	78
3.4.2	Teks: <u>Soul City 2</u> , episode 11	82
3.4.2.1	Analise	104
3.4.2.2	Interpretasie en metodiek	107
3.4.2.3	Evaluasie	107
3.5	Die uitkomsgebaseerde hoorspel: <u>Soul City 2</u>	108
3.5.1	Inleiding	108
3.5.2	Teks: <u>Soul City 2</u> , episode 10	109
3.5.2.1	Analise	120
3.5.2.2	Evaluasie	122
4	Ontwikkeling van 'n Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde hoorspel	124
4.1	Inleidende beginsels: Enkeldrama of vervolgverhaal?	124
4.1.1	Die SAUK Opvoedkundige Radio Afdeling	125
4.1.2	Werkwyse	127
4.2	Eksperiment 1	128
4.2.1	Ontwikkeling van 'n vervolgreeks: <u>Didius en Kie</u>	128
4.2.2	Karakters	129
4.2.3	Breëre intrige	130
4.2.4	Aktiewe interaktiewe element	131
4.2.5	Episode 2 uit die reeks, <u>Didius en Kie</u>	132
4.2.6	Analise	138
4.2.7	Evaluasie	141
4.3	Eksperiment 2	143
4.3.1	Ontwikkeling van 'n uitkomsgebaseerde vervolgverhaal	143
4.3.2	Titel	144
4.3.3	Karakters	144
4.3.4	Temas en motiewe in <u>Kruispaaie</u>	148
4.3.5	Episode 12 uit <u>Kruispaaie</u>	148
4.3.6	Struktuuranalise	152
4.3.7	Metodiek en interpretasie	153
4.3.8	Voorlopige evaluasie	154
5	Samevatting en aanbevelings	158
5.1	Marknavorsing	158
5.1.1	Interpretasie	163
5.2	Wenke vir die skep van radiodrama as opvoedkundige hulpmiddel in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na <i>inheemse</i> taalgroepe	163
Bibliografie	.....	170

III

INHOUDSOPGAWE

<u>Hoofstuk</u>	<u>Bladsy</u>
Bylaag 1	
(a) Die Heropbou en Ontwikkelingsprogram	176
(b) Agtergrond en verklaring van die term, <i>uitkomsgebaseerd</i>	177
Bylaag 2	
Die Suid-Afrikaanse Skoolradiodiens en opvoedkundige radio-uitsendings in ander wêrelddele	180
B2.1 Die Suid-Afrikaanse Skoolradiodiens	180
B2.1.1 Programtipes	180
B2.1.2 Kritiek op die Skoolradiodiens	181
B2.2 Opvoedkundige radio-uitsendings in ander wêrelddele	183
B2.2.1 Agtergrond	183
B2.2.2 Australië	184
B2.2.3 Botswana	185
B2.2.4 Engeland	187
B2.2.5 Hongarye	189
B2.2.6 Ierland	190
B2.2.7 Kenia	192
B2.2.8 Nederland	193
B2.2.9 Nicaragua	194
B2.2.10 Pole	195
B2.2.11 Swede	196
B2.3 Die SAUK-Opvoedkundige Uitsaaiplan	198
Bylaag 3	
<u>Sesame Street</u>	201
B3.1 Inleiding	201
B3.2 – Seminare en besprekingspunte	201
B3.6	
B3.7 Navorsing	203
Bylaag 4	
CD van Eksperimente 1 en 2 soos bespreek op bladsye 128, 143 en 155/6, en aangebring agterin hierdie kopie van die studie	

INLEIDING

"At the hour of nine on the evening of 1 July 1924, as the chimes rang out from the clock on the old Johannesburg Post Office, South Africa entered a new era of communication, the era of broadcasting" (Rosenthal, E. 1974:1).

Die beskrywing deur Eric Rosenthal van Suid-Afrika se eerste kennismaking met die formele uitsaaiwese via die pionierdiastase, *JB*, tower beelde op van vriende, familie en kennis wat in 'n halfmaan voor 'n krakende, suisende ontvangstel sit en aandagtig luister na die stem van 'n vreemdeling. Na woorde wat op straat waarskynlik geen of min indruk sou gemaak het nie.

Hierdie verbysterende tegnologie sou minder as twee dekades later ewe verbysterende boodskappe van oorlog en vernietiging, van bemoediging en vertroosting, en opruiende redes uit die monde van Hitler, Goebbels, Churchill, Stalin, Roosevelt en ander by die voorkamers van derduisende verstomdes indra. 'n Tegnologie wat inderdaad die boodskapper sou word van die grootste tragedies en die warmste oomblikke van blydschap in die moderne geskiedenis van die mens. Selfs die koms van John Logie Baird se beeldradio sou die mag van die radio nie taan nie. 'n Mag wat aan dié medium onbetwiste aansien sou verleen, soos uitgewys deur verskeie navorsers:

"Prestige sources, such as radio ... facilitate persuasion. Being featured by the media may very well increase prestige."

...
"Hovland (1954) remarked upon the halo effect of media prestige, supported by a previous study of case histories by Waples, Berelson and Bradshaw (1940) ..."

...
"Lazarsfeld and Merton (1948) observed that the mass media confer status on public issues, persons, organisations and social movements. Recognition by the ... radio ... testifies that one is important enough to have been singled out from the anonymous masses, that one's opinions are significant enough to require public notice"
(Cruywagen E. 1992: 158).

Die feit is dat die gesproke woord sedert die skepping van die mens die magtigste kommunikasiemiddel is en die moderne media ten spyte, dit steeds bly. Die wese van die radio as medium is klank en die gesproke woord, maar meer nog is die siel van die medium, vanweë die massagerigheid van die radio, 'n intens-versterkte gesproke woord. Juis daarom kan die krag en potensiaal van die radio as opvoedkundige medium nie misken word nie en word hierdie ondersoek na die moontlikhede van die radiodrama as 'n dinamiese opvoedkundige medium binne die Suid-Afrikaanse situasie onderneem.

Agtergrond

Probleemstelling

Teen die middel van die jare 90 was dit duidelik dat Suid-Afrika gekonfronteer word deur 'n magdom sosiale, politieke, ekonomiese en opvoedkundige probleme, soos veral deur die 1996-sensus benadruk is. Die uitslag het o.m. aan die lig gebring dat die bevolking van Suid-Afrika meer is as wat aanvanklik beraam is. Daarbenewens is bevind dat armoede in die land veel omvangryker is as wat verwag is: Nie alleen is die materiële armoede van die bevolking uitgewys nie, maar ook gebrekkige lewensvaardighede, 'n nypende tekort aan basiese geriewe en toegang tot geleenthede of middele wat hulle omstandighede kan verbeter.

Die soeke na oplossings vir hierdie vraagstukke word veral onder druk geplaas deur faktore soos die snelle bevolkingsaanwas, die ekonomiese las waaronder die regering en die meerderheid landsburgers gebuk gaan, gebrekkige basiese opleiding by 'n groot deel van die bevolking en die onaanvaarbaar lae geletterdheidsyfer. Dit is veral die laaste twee faktore wat navorsers, opvoedkundiges en onderwysinstansies noop om te soek na kreatiewe en vindingryke nuwe, of aangepaste, massa-opleidings- en opvoedingstegnieke, ten einde die ontwikkeling van die totale bevolking van die land te bespoedig. Sentraal in daardie denke staan die snelle ontwikkeling in en potensiaal van die moderne elektroniese en gedrukte media in hierdie eeu, en veral oor die laaste drie dekades. Spesifieke tekortkominge is egter problematies in Suidelike Afrika, trouens, in Afrika as geheel: Ongeletterdheid kortwiek die impak van die gedrukte media noodwendig, terwyl armoede die besit van televisiestelle kniehalter en dus die effektiwiteit daarvan beperk. Radio word egter veel minder deur hierdie twee faktore beperk.

Radio as Opvoedkundige hulpmiddel

Suid-Afrika beskik reeds sedert 4 April 1927 (met die totstandkoming van *African Broadcasting Company*, die voorloper van die *Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie*; wat met die promulgering van die *Uitsaaiwet nommer 22* op 1 Augustus 1936 tot stand gekom het)¹ oor 'n uitgebreide radionetwerk. Met die radiodienste van die Nasionale Uitsaaiër – die *Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie* – wat tans in elk van die elf amptelike landstale uitsaai, plus nog agt kommersiële en gemeenskapsradiodienste, kan feitlik die ganse bevolking vandag deur middel van radio-uitsendings bereik word. Hierbenewens is radio-ontvangstelle aansienlik meer bekostigbaar as televisiestelle of rekenaars, en is die geweldige reikwydte van hierdie medium voor die hand liggend en vir die meeste mense van die land toeganklik.

Met so 'n infrastruktuur wil dit dus voorkom asof radio-uitsendings effektief en relatief bekostigbaar aangewend sou kon word om te voldoen aan vele fasette van die regering se opdrag aan die Openbare Uitsaaier om opvoedkundige programinhoud te verhoog en in die proses noodsaaklike lewensvaardighede op voetsoolvlak tot aan die verste uithoeke van die land te kommunikeer.

Die aanwending van die radio as opvoedkundige medium is in die volgende opsigte egter ook problematies:

(a) Die tekort aan dramatisering by opvoedkundige programme.

Opvoeding en die oordra van feite kan volgens tradisionele praktyke – handboeke, lesings e.d.m. – direk en relatief ekonomies gedoen word, maar enige leerder sal op enige gegewe tydstop ook erken dat hierdie *liniêre* wyse van onderrig soms hoogs vervelig kan wees.

Die soeke na 'n oplossing vir die *element van verveling* het dan ook die fokus geword van 'n wye en uiteenlopende verskeidenheid van opvoedkundige teorieë, eksperimente en praktyke. (Vgl. byvoorbeeld die gelykenisse van Jesus; die vertellings van die Xhosa Ntsomi; die psigodrama- en sosiodramateorieë van Moreno; die konsepte waarmee teaterpraktisyns soos Meyerhold, Piscator en Brecht die samelewing wou verander; die teorie en praktyk van drama in die onderwys en teater in die onderwys, soos deur Dorothy Heathcote en ander bedryf; die impak van die gewilde BBC-vervolgverhaal, *The Archers*, en die spelende leer van John Cleese se humoristiese bedryfsopleidingsprogramme, wat met groot sukses wêreldwyd per video-opname bemark is.)

Soos die voorwoord tot Robert J. Landy se *Handbook of educational drama and theatre*, dit stel:

"Shakespeare understood the significance of dramatic action ... In 'The Winter's Tale' when Perdita puts on a costume of someone else, it alters her personality; once she has identified with and impersonated the other person, she can never be the same again. Once dramatic action has taken place, reality shifts" (1982: iv).

Die sentrale idee hier is dat drama (en verbandhoudende teaterverwante tegnieke) in alle gedaantes en vorme aangewend kan word om sosiale probleme te behandel, gemeenskappe bewus te maak van verkeerde houdings en gesindhede, of bloot om te verduidelik hoe sekere lewensvaardighede verkry en toegepas kan en behoort te word.

(b) Openbare weerstand.

'n Tweede, sentrale problematiek rondom opvoedkundige programme, is dat die mens 'n inherente weerstand ervaar teen enigiets wat die opvoedkundige etiket dra. Veral in Suid-Afrika is opvoedkundige radioprogramme gestigmatiseer deur die ongewilde *Skoolradiodiens* van die jare 60 tot vroeg 90.²

Die logiese antwoord hier is dat programme van hierdie aard nie as sodanig aangekondig of gereklameer word nie. Die ware oogmerk moet as't ware *verdoesel* word sodat luisteraars se belangstelling geprikkel kan bly. Analoë voorbeelde is onder meer Pieter-Dirk Uys se eenmansvertonings waar hy as Evita Bezuidenhout openbare aanvalle op die owerhede en selfs individue loods, sonder om daarvoor verantwoording hoef te doen, omdat die persoon wat vir die aanval verantwoordelik is, nie werklik bestaan nie. Dit is nie Pieter-Dirk Uys wat die *aanvalswerk* doen nie, maar die karakter, "Evita Bezuidenhout". Dieselfde verskynsel word ook aangetref by poppekasteater en buiksprekers. Telkens word die kunstenaar nie *persoonlik* verantwoordelik gehou vir wat gesê word nie, maar wel die karakter of die pop "*wat die uitlatings maak.*"

(c) Die gebrek aan interaktiwiteit by die media.

Hierdie gebrek is waarskynlik die ernstigste probleem wat met alle media ervaar word. Die onderwyser se wisselwerking en intieme verhouding met studente kan moeilik op groot skaal deur die media geëmuleer word.

Dit is egter belangrik om te begryp dat die media nie sonder meer as *nie-interaktief* beskou moet word nie (ook nie die hoorspel of die televisiedrama nie). In die geval van die hoorspel *herskep* die luisteraar byvoorbeeld die gegewe op grond van persoonlike (lewens-) ervaring, gemoedstoestand, ouderdom, geslag en dergelike faktore, wat uiteindelik in die verbeelding van die luisteraar vergestalt word. Selfs by die televisiedrama *herskep* die kyker op grond van bogenoemde faktore, met dié verskil dat karakters en lokaliteite nie na willekeur ingekleur kan word soos wat die radioluisteraar in die verbeeldingswêreld sou doen nie.³ Die punt wat hier gemaak word, is dat die uitsaaimedia wel 'n interaktiewe element bevat, maar dat hierdie interaksie *passief* of eensydig deur die kyker of luisteraar beleef word, terwyl die verhoog- of klaskamerdrama *aktiewe* interaksie toelaat omdat 'n fasiliteerder fisies teenwoordig is. Die drama of handeling word dus deur daardie persoon of persone beheer, terwyl deelnemers sowel as fasiliteerder/s deur die gebeure beïnvloed word. By die uitsaaimedia kan die rol van die fasiliteerder (meer dikwels die

regisseur-in-samewerking-met-akteurs of -deelnemers) eerder as *katalisator* beskryf word. (Interaktiewe rekenaar en TV-gebaseerde modelle is reeds en word steeds ontwikkel, maar weens koste en gebrekkige infrastruktuur, hoofsaaklik in die afgeleë, plattelandse gebiede, bied hierdie benaderings binne die Suid-Afrikaanse konteks nog nie die ideale oplossing nie.)

Hierdie saak kry meer spesifieke aandag in Hoofstukke 1, 3 en 4 van hierdie studie.

Oorsprong en fokus van hierdie studie

Teen die agtergrond van die voorafgaande faktore, en in die lig van my M.A. (Drama) navorsing en my beroep as hoorspelregisseur in diens van die Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie, is oor die jare die hipotese ontwikkel dat die *hoorspel* moontlik 'n unieke stel kwaliteite bevat wat dalk effektief benut sou kon word as deel van die regering se poging om die probleme, soos reeds in hierdie inleiding uitgewys, op te los. Hierdie hipotese is in die onlangse verlede versterk deurdat ek in die loop van my werk – waarvan die aard onder meer is om nuwe tekste te ontvang, te vind en te inisieer – my op die spoor van die BBC se beroemde vervolghet, *The Archers*, gebring het. Die *konsep* het my gefassineer en het onvermydelik die vraag laat ontstaan waarom soortgelyke dramas en vervolghet nie hier ter plaatse uitgesaai word nie.

Hierdie gewaarwording het gelei tot 'n aantal voorstelle ten opsigte van praktiese eksperimente met opvoedkundige hoorspele, maar verskeie faktore, wat gewissel het van bestaande programmering tot die gebrek aan 'n geskikte tydsgleuf, het daartoe gelei dat sodanige eksperimentering met *opvoedkundige hoorspele* telkemale op die langebaan geskuif moes word.

Ek het wel as aanloop tot hierdie studie met 'n teoretiese ondersoek na die inhoudsmoontlikhede van *opvoedkundige hoorspele* teen 1993 begin. In die jaar daarna is die eerste demokratiese regering van die land verkies, wat onder meer die veelbesproke Heropbou en Ontwikkelingsprogram (H.O.P.) geïnisieer het. Een van die uitvloeisels van die H.O.P. was die daarstelling van 'n Opvoedkundige Radio Afdeling (O.R.A.) binne die struktuur van die SAUK,⁴ wat ek as 'n geleentheid gesien het om 'n praktiese ondersoek na die moontlikhede van *opvoedkundige hoorspele* te loods. Die O.R.A. het egter eers teen 1997 werklik op dreef gekom, en in die tweede semester van daardie jaar het ek die eerste voorstelle vir so 'n eksperiment aan die Hoof: Opvoedkundige Radio voorgelê. Hierdie studie is die eerste verslag oor die eksperiment.

Fokus van die studie

Aangesien die *opvoedkundige hoorspel* nog grootliks onverken is in Suid-Afrika, is die doel van hierdie studie om 'n ongekompliseerde, maklik-verstaanbare model vir die skep van sodanige tekste te formuleer. Hierdie model is bestem om vir die opleiding van radiodramaturge en –regisseurs binne die SAUK se O.R.A. aangewend te word. Hierdie studie is dus primêr praktykgeoriënteerd en fokus op drie kern-areas van die probleem: Die breë teoretiese en praktiese uitgangspunte (Hoofstukke 1 en 2), bestaande tekste, die ontwikkelings van nuwe tekste en die aanbieding van eksperimentele uitsendings (Hoofstukke 3 en 4) en die ontwikkeling van 'n generiese model en riglyne waarvolgens teksskrywers (radiodramaturge) opgelei kan word om opvoedkundige radiodramas te skryf (Hoofstuk 5).

Uit die staanspoor is dit egter ook belangrik om aan te dui waarop hierdie studie *niet* fokus nie:

Die veld waarbinne hierdie studie onderneem is, is omvangryk en geweldig kompleks en strek oor die terreine van die dramatiek, die pedagogiek, sowel as die kommunikasie- en sosiale wetenskappe heen. Alhoewel daar wyd gelees is oor die onderskeie terreine om aanknopingspunte te kry, bly hierdie egter 'n studie in die praktyk van *teksskepping en produksie* vir die radio en nie 'n kommunikasiekundige ondersoek na die *aanwending* en die *effek* van die *opvoedkundige hoorspel* nie. Laasgenoemde fokus sou uit die aard van die saak hoogsbelangrike teorieë en metodologieë van onder meer semiotiek, resepsie, media-effek, oorreding en kognitiewe leer impliseer,⁵ maar dit is nie in hierdie betrokke studie reeds ter sprake nie. Hiermee word egter hoegenaamd nie geïmpliseer dat genoemde teorieë en metodologieë nie van belang is nie, aangesien die eksperimente voortgaan en sodanige impak en resepsie-ondersoeke nog gedoen sal moet word. Om die waarheid te sê, 'n subtitel vir hierdie studie kon gewees het: '*n Vertrekpunt vir verdere, interdisiplinêre ondersoek*. Dit sou in belang van die opvoeding van veral agtergeblewe gemeenskappe wees dat verdere ondersoeke in hierdie verband gedoen word.

Metodologie

Die aanvanklike verkenning ter beplanning en begroning van hierdie navorsing, is aangepak deur verskeie didaktiese genres te ondersoek aan die hand van bronnestudie, persoonlike onderhoude en korrespondensie. Die soeke was na 'n moontlike *formule* vir die skryf van *opvoedkundige radiodramas* wat effektief, maar ook aanpasbaar genoeg sou wees om in enige Suid-Afrikaanse taal aangewend te kan word en eenvoudig genoeg sal wees om vinnig en effektief aan ander radioskrywers en -regisseurs geleer te kan word.

Die oudste didaktiese genre is in die vertelkuns gesetel. Daar is dus ondersoek ingestel na bestaande orale didaktiese vorme, alvorens die meer komplekse en resente genres, soos drama en teater in die onderwys, nywerheidsteater en die terapeutiese genres, sosio- en psigodrama, by die navorsing betrek is. Daarna is die radio en televisie as opvoedkundige hulpmiddels nagevors. Aangesien die studie egter op die skepping van radiodrama fokus, is minder aandag aan televisie bestee.

Ten einde 'n model vir die skep van *opvoedkundige* radiodrama binne die Suid-Afrikaanse konteks te formuleer, is een teks elk van 'n nywerheidsteaterstuk, 'n televisiedrama, sowel as 'n radiodrama ontleed en geëvalueer. Dit is o.a. gedoen om die balans van didaktiese en dramatiese elemente in elke teks te bepaal en te ondersoek met die oog op die uiteindelijke formulering van 'n model vir teksskepping.

Met die navorsing wat tot in daardie stadium gedoen is, is 'n *opvoedkundige* vervolgreeks van dertien episodes as eksperiment in 1997 geskep. Hierdie eksperiment is in die daaropvolgende jaar opgevolg met 'n vervolghverhaal van 169 episodes. Positiewe luisteraarsreaksie het 'n rigtinggewende effek op die trant en inhoud van tekste gehad. As een van die *bona fide* programme van die Opvoedkundige Radio Afdeling, is hierdie verhaal by die roetine marknavorsingsaksie van die SAUK ingesluit. Die *sukses* van hierdie eksperiment is egter nie deur die marknavorsingsmaatskappy aangedui op grond van komplekse media-effekstudies of t.o.v. navorsing op geslaagde houdingsverandering nie. Die inligting, soos beskikbaar gestel aan radiodienste en programmakers, het dit ten doel om 'n aanduiding te gee van luistertalle, genietingsvlakke, penetrasievlakke binne beskikbare gehore, en die geskiktheid van uitsaaitye. Programmakers meet *sukses* hoofsaaklik aan luistersyfers, en die uitslag van hierdie marknavorsingsaksie word binne daardie konteks, met al sy beperkinge in ag geneem, weergegee.

In die eerste hoofstuk word die geskiedenis en teorie van drama as opvoedkundige hulpmiddel ondersoek met verwysing na die orale tradisie, drama en teater as onderwyshulpmiddel, nywerheidsteater en sosiodrama.

Hoofstuk 2 word gewy aan die opvoedkundige aanwending van die radio en televisie tot die jare tagtig, met spesifieke verwysing na die hoorspel as informatiewe (Nederland) en opvoedkundige (Duitsland) medium en die BBC se bekende vervolghverhaal, *The Archers*. Aandag word ook geskenk aan die hoorspel in Sentraal-Afrika as uitvloeisel van die volksvertelling. Die *opvoedkundige* televisiedrama word kortliks aan die hand van die Amerikaanse reeks, *Sesame Street*, bespreek.

Die struktuur van die *passiewe* (radio- en televisie-), sowel as die *aktiewe* (verhoog-) interaktiewe *opvoedkundige* drama en die bepaling van fokusareas word in Hoofstuk 3 aan die hand van voorbeelde ontleed, bespreek en vergelyk.

Die ontwikkeling van 'n Suid-Afrikaanse *opvoedkundige* teksmodel binne die raamwerk van die SAUK se Opvoedkundige Radio Afdeling word in Hoofstuk 4 geformuleer aan die hand van twee eksperimente: 'n Plaaslike, *opvoedkundige* radiovervolgreeks en 'n plaaslike, *opvoedkundige* radiovervolgverhaal. Beide voorbeelde word geanaliseer en geëvalueer binne die parameters van die fokus van die studie. Klankopnames van beide voorbeelde word ter illustrasie by hierdie studie ingesluit.

In die vyfde en slothoofstuk word die bevindings van die voorgenoemde marknavorsing oor die tweede eksperiment behandel, en gebaseer op hierdie bevindings, gevolgtrekkings gemaak.

Bylaag 1 bevat inligting oor die H.O.P.-dokument en skets kortliks die agtergrond en betekenis van die term, *uitkomsgebaseerd*. Bylaag 2 handel oor die Suid-Afrikaanse Skoolradiodiens en opvoedkundige radio-uitsendings in ander wêrelddele, Bylaag 3 gee meer agtergrondinligting oor die Amerikaanse kinderreeks, *Sesame Street*, en Bylaag 4 word in die vorm van 'n CD, voorgenoemde klankopnames van Eksperimente 1 en 2, in 'n houer agterin die studie aangebied.

'n Inleidende oorsig van beskikbare literatuurbronne

Terwyl daar tans heelwat bronne beskikbaar is oor die aanwending van televisie as opvoedkundige hulpmiddel in ander wêrelddele sowel as hier ter plaatse, is dit opvallend dat gesaghebbende publikasies rakende opvoedkundige *radioprogramme* nie ná die middel van die jare tagtig verskyn het nie. Die rede hiervoor is waarskynlik dat daar internasionaal toenemend op interaktiewe afstandsonderrig gefokus word deur middel van video- en satelliet televisieverbindings en rekenaargebaseerde netwerke wat aansienlik meer koste-effektief is in gevalle waar onderrig slegs in een taal geskied. Gevolglik sal die meeste van die voorbeelde wat in hierdie studie bespreek word, insluitende voorbeelde van verhoog- en klaskamerdrama, verwys na die jare sewentig en vroeër. Praktyke wat dus vir die doel van hierdie studie t.o.v. opvoedkundige *radio* aangehaal word, word nie noodwendig meer so omvangryk beoefen nie. Daar is byvoorbeeld in die middel sewentigerjare reeds opvoedkundige uitsendings per satelliet in die VSA behartig. NASA se *ATS-6* satelliet het oor drie komponente of moontlikhede beskik:

- [1] *ROT* (Receive Only Terminal) — kleurvideo plus 4 klankkanale in 4 tale.
- [2] *IT* (Intensive Terminal) — uitsending van een klankkanaal (vanaf 'n skool, bv.) plus kleurvideo en klankontvangs.
- [3] *CT* (Comprehensive Terminal) — uitsending plus ontvangs van video- en klankkanale.

Met “*IT*’s” kon klasse byvoorbeeld aan gesprekke met ander klasse, studieleiers, werkgroepe ensovoorts in ander dorpe of state deelneem.⁶

In ontwikkelende lande, waar veral ongeletterdheid en armoede hoogty vier, blyk die radio egter nog die primêre massakommunikasiemedium te wees, in teenstelling met die ontwikkelde moonthede waar televisie skynbaar die primêre medium geword het en radio tot agtergrond- en musiekstasies gereleger is.

Dat ontwikkelende lande in die Ooste, Suid-Amerika en Afrika sterk steun op die krag van die radio as opvoedkundige hulpmiddel, word bv. geïllustreer deur die vervolgverhaal, New home, new life, wat inligting oordra oor o.m. gesondheid, higiëne, die voorkoming van landmynongelukke, sanitasie en natuurbewaring. Dit word drie dae per week deur die BBC se *World Service Radio* in Afghanistan, een van die armste, gewelddadigste lande op dié kontinent, uitgesaai. Dieselfde verhaal word ook in Wes-Pakistan uitgesaai en word volgens berigte deur tot soveel as vyftien miljoen luisteraars gevolg.⁷ In Afrika weer word ‘n vervolgverhaal, Tembea na Majira (vry vertaal: Hou tred met ontwikkeling), met eweveel sukses, twee dae per week in Kenia uitgesaai. Geskoei op die lees van die legendariese BBC-treffer, The Archers (waaroor daar in Hoofstuk 2 uitgebrei sal word), fokus hierdie verhaal hoofsaaklik op veilige seks en vernuwende landboutegniek, en is dit juis die produk van twee regisseurs wat met The Archers gemoeid was.⁸ So is daar ook ander interessante werk wat in Sentraal-Afrika gedoen word en wat, vanweë die unieke aard daarvan, in die tweede hoofstuk van hierdie studie in meer besonderhede bespreek sal word.

Met die agterstand van veral Afrika teenoor ontwikkelde lande, wat opvoeding en lewenstandaarde betref, is dit belangrik dat bronne en uitsprake wat verband hou met die huidige stand van ontwikkeling op die Afrika kontinent in hierdie studie voorgehou word. Dit bring mee dat idees, denke en praktyke van kundiges uit Amerika, Engeland en Duitsland, van so vroeg as die jare veertig, selfs vandag op die radio-opvoedkundige uitsaaipraktyk in Afrika en Suid-Afrika van toepassing is.⁹

Aangesien die studie op die opvoedkundige moontlikhede van die hoorspel in Suid-Afrika wil fokus, is dit belangrik dat nou reeds inligting verskaf word oor die huidige aanwending van die hoorspel ter plaatse.

Huidige aanwending van die hoorspel in Suid-Afrika

Die hoorspel in Suid-Afrika is tot dusver hoofsaaklik as vermaaklikheidsvorm, as vervolgverhaal óf as enkeldrama, of met spesiale vierings soos Kersfees, Paasfees, en vroeër jare met Republiekdag, Krugerdag en Stigtingsdag (Van Riebeeckdag) as geleentheidsdrama of as stemmingsdrama aangebied.

Die elf radiodienste wat die ampstale van die land verteenwoordig, saai almal hoorspele uit. Sommiges saai net vervolgverhale uit. Sommiges saai hoofsaaklik vervolgverhale uit, maar sal met Kers- en Paasfees byvoorbeeld geleentheidsdramas uitsaai. Heelparty van die enkeldramas wat veral in die inheemse tale uitgesaai word, het Bybelse temas. Slegs een radiodiens, naamlik Radio Xhosa (sedert 1996 Umhlobo Wenene), het in die onlangse verlede nog opvoedkundige gedramatiseerde vertellings uitgesaai. Hierdie vertellings, gemiddeld vyf tot tien minute lank, is op verskillende tye van die dag uitgesaai in programme ter illustrasie van die tema van die betrokke program en was gemik op algemene gehore, die jeug, vroue, en algemene volwasse gehore. Die nege Afrikataal-radiodienste¹⁰ saai ook sedert die eerste reeks, in 1994, die *Soul City* radiovervolgverhale uit, wat in die vierde hoofstuk van hierdie studie bespreek word.

Die land se eerste inheemse *opvoedkundige* drama, Die Tontels van Tontelfontein, deur Mikro, is geskryf n.a.v. die legendariese BBC-treffer, The Archers, wat in verskeie lande en ook hier in Suid-Afrika in die jare vyftig gehoor is. Die Tontels is Maandae in Landbouradio se programtyd uitgesaai vanaf 7 Februarie 1957 tot einde Junie daardie jaar. Die reeks was nie naastenby so suksesvol as die Britse verhaal nie en het slegs ses en twintig episodes beslaan. (Nóg die regisseur, dr. Dolf van Niekerk, nóg Mikro se dogter, die skrywer Corlia Fourie, óf die Nasionale Toneelbiblioteek waar sy werke bewaar word, óf die SAUK se argief beskik oor enige kopieë van dié tekste.) Sedertdien was daar ook nog nie wéér 'n verhaal in Afrikaans óf Engels uitgesaai wat dit pertinent ten doel gehad het om op te voed nie, behalwe die verkiesingsinligtingsreeks wat in 1994 deur IDASA van stapel gestuur is en bovermelde *Soul City* vervolgverhale. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die inisiatief van 'n gedramatiseerde verkiesingsopleidingsreeks sowel as die *Soul City* projek nie vanuit SAUK-geledere ontstaan het nie, maar bloot deur die SAUK as Openbare Uitsaaier gefasiliteer is.

Die rede vir die gebrek aan hoorspele met 'n opvoedkundige strekking is waarskynlik toe te skryf aan die feit dat die Openbare Uitsaaier nie soveel klem gelê het op die opvoedkundige onderneming van die missie as die taak om in te lig en te vermaak nie. Klem is sedert die jare tagtig geleidelik meer op inligting as opvoeding en vermaak gelê, maar met die totstandkoming van die Opvoedkundige Afdeling van die SAUK in 1996, kan met reg aangevoer word dat die Openbare Uitsaaier veel meer waarde aan opvoeding heg as ooit tevore.

Terminologie

Om terminologiese onsekerhede uit die weg te ruim, is dit miskien nodig om kortliks enkele begrippe te omskryf. Wat volg is dus werksdefinisies.

Uitkomsgebaseerde hoorspele: Tot dusver is slegs die term, *opvoedkundige hoorspel/-e* gebruik. Met die regering se inisiatiewe om 'n rewolusie in die land se onderwysstelsel teweeg te bring, is die konvensionele *inhoudsgebaseerde* onderwysstelsel in 1995 vervang deur *uitkomsgebaseerde onderwys*.¹¹ Vir die doel van hierdie studie sal daar, in stede van na *opvoedkundige hoorspele*, wel na *uitkomsgebaseerde hoorspele* verwys word.

Tipes programme: Die radiowese het, veral in Afrikaans, 'n bepaalde terminologie ontwikkel wat dikwels tot groot verwarring by die publiek lei. Programdissiplines soos *dokumentêr*, *klankbeeld*, *hoorbeeld*, *hoorspel* en *radiodrama* is waarskynlik van die verwarrendste betiteling. Die dissipline wat spesifiek vir hierdie studie van belang is, is die *hoorspel*, wat dikwels en veral verwar word met die *hoorbeeld*. Aangesien daar verwysings na van die ander programdissiplines in hierdie studie sal voorkom, is dit belangrik dat die onderlinge verskille aangetoon word.

Die vyf programbenamings verteenwoordig inderwaarheid twee hoofgroepeerings:

In die eerste kategorie word *dokumentêr*, *klankbeeld* en *hoorbeeld* gegroepeer. Hierdie programsoorte het almal dieselfde basiese struktuur of samestelling, naamlik 'n aantal onderhoude wat in 'n bepaalde (sinvolle) volgorde gerangskik word en deur middel van kommentaar of bindingstek (ook genoem skakelteks) *aaneengeskakel* of *gebind* word. (Dit is weliswaar nie die enigste samestellingsmoontlikheid nie, maar dit bly waar in die meeste gevalle.) Die grondliggende verskille is geleë in die onderwerp, tema, programstof en in 'n mindere mate, aanbiedingstyl.

Die *dokumentêr* is by uitstek 'n feitelike en informatiewe programsoort wat neig om met groter erns aangebied te word as die ander programtipes in hierdie genre. Onderwerpe wat vir radiodokumentêre oorweeg kan word, sluit onder andere in taalkwessies; geskiedkundige figure, gebeurtenisse en plekke; instansies soos opleidingsentra, hospitale, tehuise, tersiêre inrigtings ensomeer. Die gemiddelde tydskuur van dokumentêre programme is ongeveer dertig minute.

'n *Klankbeeld* is losser gestruktureer en is meesal ook korter van duur as die dokumentêr (meesal tussen tien en twintig minute, maar dit kan ook korter wees as tien minute of langer as twintig minute). Die uitgangspunt hier is dat die onderwerp deur omgewingsklank gerugsteun word, byvoorbeeld die beroep van die kuiper, die gehoorsaamheid van skaaphonde of die beroep van die hyskraanoperateur. Hierdie programme is ook informatief, maar neig om met minder erns aangebied te word en is dikwels deel van 'n tydskrif- of dergelike program.

Klankbeelde word gevolglik selde as selfstandige programme uitgesaai (tydskuur is waarskynlik die bepalende faktor).

Die *hoorbeeld* toon heelwat ooreenkomste met die *dokumentêr*. Trouens, daar is dikwels binne uitsaaigedere onsekerheid of 'n program 'n *hoorbeeld* of 'n *dokumentêr* is. Die grootste klemverskil lê by die onderwerp. Waar 'n *dokumentêr* byvoorbeeld oor 'n militêre installasie gemaak sou word, sal 'n *hoorbeeld* handel oor die *mense* van daardie installasie. Die *hoorbeeld* het dus as uitgangspunt *die mens* en is om daardie rede geneig om meer stemmend as informatief te wees, alhoewel 'n stemmingsprogram ook informatief kan wees.

Hierdie drie programdisiplines word in die praktyk waarskynlik meer dikwels in *grys areas* aangebied as in suiwer dokumentêre, klankbeeld- of hoorbeeldvorm. Dit is so dat programme dikwels as *dokumentêre hoorbeelde* (byvoorbeeld oor die lewe en werk van 'n dramaturg, waar die mens én sy vak of instelling ter sprake kom), of 'n dokumentêre klankbeeld (byvoorbeeld oor die wynbedryf in die Wes-Kaap, waar die kuipers, snoeiers en verwante aktiwiteite deel sou kon uitmaak van 'n andersins landbou-wetenskaplike tema). Klank- en hoorbeelde kan uiteraard ook vermeng word, maar as gevolg van die toutologiese terminologie sal daar óf na die hoor- óf die klankbeeld verwys word, afhangend van watter element oorheersend in die program voorkom.

Terwyl daar regisseurs is wat die standpunt huldig dat *radiodrama* en *hoorspel* sinoniem is, is daar ander wat glo dat daar 'n belangrike betekenisverskil is tussen hierdie twee benamings. Volgens laasgenoemde

denkrioting, verwys *radiodrama* na die geskrewe woord, die fisiese, sigbare teks, en *hoorspel* na die eindproduk, die opgevoerde teks wat deur die luisteraar oor die radio gehoor word. Hierdie betekenisonderskeiding sal duidelikheidshalwe ook in hierdie studie geld. Aangesien die studie handel oor beide areas, met ander woorde dit wat luisteraars oor die radio hoor en dit wat radiodramaturge op papier neerpen, sal daar soms verwys word na *hoorspel* en soms na *radiodrama*, na gelang van die konteks waarin die verwysing gemaak word.

Kontekstualisering

Ten einde die veld van hierdie studie effens beter te kontekstualiseer in terme van fokuspunkte, is dit dalk ook nodig om kortliks na enkele begrippe, soos in die titel gesuggereer, te verwys.

Die *Heropbou en Ontwikkelingsprogram* het, soos reeds geïmpliseer, onder meer die opvoedkundige agterstand van die meerderheid Suid-Afrikaners omskryf. Sedertdien is dit algemeen bekend dat die H.O.P. deur die regering se Makro Ekonomiese Beleid (GEAR – Growth, Employment And Redistribution Strategy) vervang is. Ook 'n nuwe uitsaaiwet, die *Uitsaaiwet nommer 4 van 1999*, het die vorige wetgewing, *Uitsaaiwet nommer 73 van 1976*, vervang, ingevolge waarvan die Openbare Uitsaai, die SAUK, opdrag deur die Staat gegee word om opvoedkundige radio- en televisieprogramme uit te saai:

“CHAPTER IV

PUBLIC BROADCASTING SERVICE AND CHARTER OF CORPORATION”

...

“Part 2: Establishment, incorporation, objectives and organisation of Corporation.”

...

“8. Objectives of Corporation. — The objectives of the Corporation are —”

...

“b. to provide sound and television ... programmes of information, education and entertainment ...”

...

“d. to provide, in its public broadcasting services, radio and television programming that informs, educates and entertains.”

...

“Part 3: Public service”

“10. Public service. — (1) The public service provided by the Corporation must —

- a. make services available to South Africans in all languages;**
- b. reflect both the unity and diverse cultural and multilingual nature of South Africa and all of its cultures and regions to audiences;**

...

e. include significant amounts of educational programming, both curriculum based and informal educative topics from a wide range of social, political and economic issues, including, but not limited to, human rights, health, early childhood development, agriculture, culture justice and commerce and contributing to a shared South African consciousness and identity;

f. enrich the cultural heritage of South Africa by providing support for traditional and contemporary artistic expression;”¹²

In die lig van hierdie wetgewing, tesame met die programtipes soos aangedui in die Opvoedkundige Uitsaaiplan (sien Bylaag 2.3), is dit duidelik dat binne die opvoedingstaak wat aan die Openbare Diensradiogroep van die SAUK opgedra is, die hoorspel as onontbeerlike komponent na vore tree. Dit is veral bemoedigend in 'n era van kommersialisering, waar 'n radiodiens soos *SAfm* die plaaslike produksie van hoorspele, weens die koste verbonde daaraan, noodgedwonge moes staak.¹³

Die uitgangspunt van hierdie studie is dus, gegewe die behoefte aan die benutting van die hoorspel as opvoedkundige hulpmiddel, om 'n model vir die *skep van radiodramas* (tekste) te formuleer waarvolgens die toepaslike opvoedkundige areas¹⁴, soos in die H.O.P. en die *Uitsaaiwet nommer 4 van 1999* omskryf, in hoorspele geakkommodeer kan word om sodoende 'n alternatiewe, *uitkomsgebaseerde* benadering tot hoorspel- en vervolgverhaaltemas te volg.

Sosio-kulturele fokus van die studie

Aangesien die uitsaaiwet op *Suid-Afrika* van toepassing is, is die doel van die studie dus om genoemde model te formuleer vir *Suid-Afrikaanse* burgers. Die wetgewing sluit geen rasse-, kultuur- of taalgroep uit nie, maar vanweë die komplekse samestelling van die land se bevolking, sal dit onwys wees om 'n radiodrama in een taal te skryf en dit in die oorblywende tien ampstale te vertaal, omdat taal- en kultuurverskille oorspronklike tekste in elk van die ampstale noodsaak: In sekere kulture is die bobbejaan byvoorbeeld 'n teken van die Bose, by ander weer 'n simbool van vrugbaarheid. In veral plattelandse gemeenskappe is die tema van seksualiteit taboe, terwyl stedelike gemeenskappe weens mediadekking onder die besef van die Vigs-epidemie aanvaar dat hierdie tema behandel moet word. Ander probleemareas is humor, wat selde suksesvol vertaal, en die verskille tussen Afrika- of inheemse kultuur teenoor Westerse of Europese kultuur. 'n Neutrale model vir die dramatiese struktuur van 'n uitkomsgebaseerde hoorspel kan egter oor taal- en kultuurgrense heen reik en met goeie gevolg by elk van die onderskeie radiodienste aangewend word vir die skepping van oorspronklike tekste.

Binne hierdie konteks, word daar, weens praktiese oorwegings en beskikbare uitsaai-infrastruktuur, hoofsaaklik klem gelê op die Afrikaanssprekende gemeenskappe van die land, met dien verstande dat die teksmodel ewe maklik na enige taalgroep of -streek verplaas sal kan word.

Aantekeninge

1. Rosenthal, E. 1974. You have been listening: 113, 159.
 2. Meer besonderhede word in Bylaag 2 van hierdie studie verstrekk.
 3. Die verskille tussen die hoorspel en die televisiedrama word in die eerste hoofstuk van hierdie studie behandel.
 4. Volledige besonderhede oor die ontstaan van die O.R.A. word in Bylaag 2 onder B2.3 bespreek, terwyl die werkwyse van hierdie afdeling in Hoofstuk 4 onder 4.1.2 beskryf word.
 5. Bronne wat in hierdie verband geraadpleeg kan word, is o.a.:
 - Rensburg, R.S. (ed). 1996. Introduction to communication. Planning and management. Cape Town: Juta.
 - Larson, C.U. 1995. Persuasion. Reception and responsibility Seventh Edition. Belmont California: Wadsworth.
 - Lester, P.M. 1995. Visual communication: Images with messages. Belmont California: Wadsworth.
 - De Wet, Johann C. 1991. The art of persuasive communication Second Edition. Cape Town: Juta.
 - Buckingham, D. (ed). 1990. Towards a theory of media learning. In: Watching media learning. Making sense of media education. London: Falmer.
 6. Foote, Dennis, 1977: 230
 7. The Independent, 25 Julie 1998: 16
 8. Ibid.
 9. Vgl. bv. die uitsprake van John Grierson oor die toekoms van die media in die onderwys (sien Hoofstuk 2 van hierdie studie).
 10. Sien 4.1.1 Die SAUK Opvoedkundige Radio Afdeling vir meer besonderhede.
 11. Bylaag 1(b) handel oor die agtergrond en betekenis van die begrip, *uitkomsgebaseerde onderwys*.
 12. Die implementering van hierdie wetgewing word volledig in die vierde hoofstuk van hierdie studie, vanaf bladsy 162, bespreek.
 13. SAfm is tot dusver die enigste radiodiens in die ODR-groep wat die produksie van plaaslike hoorspele gestaak het.
 14. Meer besonderhede word in Bylaag 1 verstrekk.
-

HOOFSTUK 1

Geskiedenis en teorie van drama as opvoedkundige hulpmiddel

“Among the various technologies of instruction now being used around the world, ranging from programmed instruction booklets to color television and computers, radio emerges as one of the most economical” (Searle and Suppes, 1977: 78).

1.1 Inleiding

Die *opvoedkundige* (of *uitkomsgebaseerde*) *hoorspel* wat in hierdie studie ter sprake is, het dit pertinent ten doel om gemeenskappe op te hef deur hulle toe te rus met lewensvaardighede soos kennis van die gevare, behandeling en voorkoming van drank- en dwelmmisbruik, seksueel-oordraagbare siektes, menseregte, konflikthantering en -resolusie en dergelike onderwerpe. In die lig van ‘n tekort aan geskikte teoretiese werk oor die radio as medium, is dit moontlik nuttig om sekere bestaande didaktiese dramavorme soos aangetref in die Orale Tradisie (met spesifieke verwysing na die Afrika-oratuur), Drama en Teater in die Onderwys, Nywerheidsteater, Sosiodrama, Europese Radiodrama en Televisiedrama te ondersoek ten einde elemente te identifiseer waarvolgens Suid-Afrikaanse *radiodramas* gestruktureer sou kon word om in gewysigde formaat aan hierdie doel te beantwoord.

1.2 Orale tradisie

1.2.1 Agtergrond

Volgens Catherine Ing (1953)¹ is poësie van die vroegste tye af aangewend om die samelewing op te voed ten opsigte van moraliteit, godsdiens, landbou, geskiedenis ensomeer. Poësie, vervolg Ing, is ritmies, beskik oor die vermoë om die geheue te stimuleer en daarbenewens is dit in enige tydperk of land waarin boeke skaars is, ‘n waardevolle metode om kennis oor te dra. Sy verskaf ook enkele voorbeelde van didaktiese poësie deur die geskiedenis: Confucius, die Sjinese filosoof, het bekende Sjinese volksliedere gebruik as ‘n basis vir sy etiese leringe. Tydens die Hellenistiese tydperk is didaktiese poësie aangewend oor ‘n wye spektrum van temas — wetenskap, moraliteit, religie, geskiedenis, slange en slangbyte, medisyne, edelstene, aardrykskunde en selfs visvang. Ook die Romeine het hierdie tradisie nagevolg in werke van onder meer Lucretius en Vergilius. In latere tydperke vind didaktiese poësie neerslag in spreuke van die Hebreeuse geskrifte. Die Skandinawiese en Engelse

sinspreuke, die Anglo-Saksiese towerspreuke, die Duitse *Sprüche* en die langer Nederlandse *sproken* is verdere poëtiese uitinge van menslike waarneming van die natuur, die samelewing en moraliteit (1953: 152 - 153).

Bestiarie is 'n middeleeuse genre van didaktiese prosa of poësie waarin die kwaliteite en gedrag van diere as religieuse stigting en moralisering gedien het. Skrywers het van 'n wye verskeidenheid van bestaande geskrifte, waarvan sommige reeds in die tweede eeu na Christus in Grieks geskryf is en waarin Christelike waardes en norme simbolies of allegories vervat is, gebruik gemaak waarop hulle hul werk gebaseer het. Volgens J.J. Mak dateer die oudste bekende bestiarie sover terug as die negende eeu, terwyl die meerderheid bewaarde bestiarieë van dertiende- en veertiende-eeuse oorsprong is (1953: 44).

In 1923 wys Mildred P. Forbes² ook op die belangrike historiese rol van die storieverteller: Pre-historiografies is vertellings gebruik om nageslagte oor hulle herkoms, kultuur, tradisies en religie in te lig. Vertellings, of variasies daarop, was egter ook die enigste bron van vermaak in 'n tyd toe minnesangers en digters van dorp tot dorp en kasteel tot kasteel gereis het met hulle kuns (1923: 3). Forbes gebruik ter illustrasie die Encyclopedia Britannica se beskrywing van die lewe van Alexander die Grote wat op dertienjarige leeftyd die leerling van 'n wyse man was wat 'n studie gemaak het van die internasionale politiek van daardie tyd. Die verhale van 'n dreigende stryd tussen die Ooste en die Weste het die jong Alexander aangespoor om die beroemde leier en soldaat te word wat hy was (1923: 4).

In die moderne idioom wys Forbes soos volg op die waarde van vertellings (1923: 8): Dit leer kinders goeie taalgebruik aan, want alhoewel hulle die taalgebruik van hulle milieu navolg, kan die verbeeldingswêreld van vertelling die werklikheid oorskadu, veral wanneer kinders gereeld aan vertellings blootgestel word. Verder kan dit 'n liefde en waardering onder meer vir die letterkunde kweek, terwyl geestige of grappige vertellings 'n sin vir humor in kinders kan help ontwikkel (1923: 9).

Vertellings ontwikkel verder ook die verbeeldingskrag van kinders, ontsluit nuwe en vreemde wêreldes, kulture en volkere en skep die begeerte om daardie kennis eerstehands te bekom (1923: 9).

Forbes (1923: 15) merk tereg op dat wetenskaplikes op enige terrein afhanklik is van bepaalde formules en sy is die mening toegedaan dat vertellings ook volgens 'n bepaalde formule gestruktureer word, nl:

- 1] Inleiding;
- 2] reeks gebeure of liggaam van die verhaal;
- 3] klimaks;
- 4] afloop.

Sy verskaf ook sekere riglyne t.o.v. die elemente van bg. formule:

- 1] Die inleiding moet kort en op die man af wees en mag die held bekend stel of die stemming van die verhaal bepaal. Die tyd, plek en karakters in die verhaal mag ook in die inleiding bekend gestel word, terwyl begrip vir die omstandighede waarbinne die karakters in die storie hulle bevind of die milieu waarin die verhaal afspeel, bewerkstellig kan word deur fisiese gewaarwordinge (die sintuie) te prikkel. Die inleiding kan egter alleen geslaagd wees indien die verteller goed vertrouwd daarmee is (1923: 14).
- 2] Die liggaam van die verhaal moet bestaan uit 'n reeks skakels, soos dié van 'n ketting. Elke skakel moet só interessant en funksioneel wees, dat die verteller nie die verhaal sonder enigeen van hulle kan voltooi nie en ook nie by enigeen van hulle kan ophou vertel sonder dat die hoorders die res van die verhaal sal wil hoor nie. Voorts moet dit ook nie op onnodige besonderhede konsentreer nie, maar opbou van skakel tot skakel totdat die klimaks van die verhaal uiteindelik bereik word (1923: 18).
- 3] Die klimaks, merk Forbes op, is die belangrikste deel van die verhaal waarsonder daar daar geen sin in die vertelling is nie. Enige les, blywende indruk, of wát die verteller ookal met die verhaal wil bereik, lê opgesluit in die klimaks. Maar, voeg Forbes by:

"... only the circumstances and events that will add up to the force of the lesson taught in the climax should be used" (1923: 19):

Die klimaks moet reeds van die inleiding af gevoed word om uiteindelik in 'n verrassende hoogtepunt tot uitvoer te kom en/of vroeëre vermoedens te bevestig. In Forbes se woorde:

"... each succeeding incident or event of the story should grow stronger in suspense until the climax is reached, when all the wonder aroused by the various events is answered by the climax in the form of a surprise" (1923: 20).

Dit moet gestruktureer word om teen die verwagting in plaas te vind of verrassend te wees. Forbes lê klem daarop dat die klimaks van 'n verhaal ewe effektief kan wees, of die verrassing groot of klein is (1923: 20).

- 4] Die afloop (1923: 20) mag nie antiklimakties wees of aan ander verhale herinner nie. Voorts, beklemtoon Forbes, moet die verteller daarop let dat die afloop bloot die verhaal afrond sodat dit vir die toehoorder of gehoor finaal afgesluit word. Dit is ook nie veronderstel om die waarde van die klimaks te verminder nie en moet veral ook nie moraliserend óf verduidelikend wees nie.

“... the conclusion must draw the thread of the story to a point and finish it” (1923: 20).

Woordeskat en taalgebruik is van kardinale belang. Die verteller, skryf Forbes, moet 'n “student van woorde” wees (1923: 37) ten einde verhale so vloeiend en interessant moontlik te kan oordra. Daarbenewens moet die woordeskat geskik wees vir die ouderdomsgroep van die kinders (of bloot die gehoor) aan wie die verhaal vertel word sodat hulle sal verstaan, maar terselfdertyd ook nuwe woorde sal byleer. Ander belangrike elemente is stemgebruik, intonasie, vertolking, uitspraak en artikulasie. Forbes beveel Shakespeare se raad aan by monde van Hamlet aan die toneelspelers:

“Speak the speech, I pray you, as I pronounced it to you, trippingly on the tongue ...” (1923: 39) ³

Ten opsigte van volwassenes, redeneer Forbes, kan verhale ook goed aangewend word om 'n opvoedkundige boodskap oor te dra wat andersins onwelkom of oninteressant sou gewees het (1923: 123). Die bekende verhaal van Uncle Tom's cabin, beweer Forbes, het 'n belangrike rol gespeel in die uiteindelijke vrystelling van die Amerikaanse slawe.⁴ Verhale is ook met vrug aangewend, vervolg Forbes, om soldate en burgers te motiveer tydens oorloë.⁵ Insgelyks, skryf sy, kan vertellings vir vrede aangewend word (1923: 124).

Voorts kan vertelling ook met groot sukses aangewend word om geestelik- en fisies-gestremdes mee op te vrolik. Bekommernisse word na die agtergrond verskuif en verhale word besprekingspunte in tehuise. Vertellings wat hier veral geskik is, stel Forbes voor, is humoristiese verhale, misterie en verhale met 'n positiewe, verrassende klimaks. Vir gestremdes kan ware verhale vertel word van individue wat hulle gestremdheid te bowe gekom het (1923: 125).

Laastens, voer Forbes aan, is ouers wat probleme met hulle kinders ondervind, nie altyd gelukkig daarmee dat iemand hulle van raad bedien nie. Vertellings kan in sulke gevalle gebruik word deur professionele mense, soos sielkundiges en maatskaplike werkers, om ouers onbewustelik te leer (1923: 126).

1.2.2 Die orale tradisie in Afrika

Verskeie gesaghebbende studies is al oor die Afrikavertelkuns gedoen⁶, maar dit is opvallend hoeveel daarvan deur Europeërs onderneem is, terwyl die tradisies en omstandighede van dié kontinent seer sekerlik ten beste deur boorlinge van Afrika self begryp en oorgedra kan word. Om hierdie rede word die gepubliseerde proefskrif van Kofi Awoonor⁷ van Nigerië as hoofbron in hierdie afdeling gebruik.

In die Afrika-orale kuns, beskryf Awoonor, word drie elemente benodig:

- 1] Uitvoering (*performance*) geskied deur middel van 'n verteller wat gestalte verleen aan andersins onsigbare (ongeskrewe), onhoorbare materiaal.
- 2] Oordrag van die materiaal geskied via 'n verteller, soms met die begeleiding van tromme, ander musiekinstrumente of dreunsang.
- 3] Geleentheid, soos o.m. huwelike, begrafnisse, feeste, religie, rituele ensovoorts (1973: 1).

Die Afrika-vertelkuns kan voorts, volgens Awoonor, breedweg in drie genres onderverdeel word, nl. drama, [prosa-] vertelling (*prose narrative*) en poësie (1973: 1).

Drama in die vertelkuns neem die vorm aan van die uitspeel van die gegewe voor 'n gehoor deur 'n individu of deur middel van “akteurs” (lede van die gemeenskap of stat wat die rolle van die onderskeie personasies of karakters van die verhaal voorstel). Benewens die “karakters” in die verhaal, vorm intrige, dans en musiek deel van die aanbieding (*performance*). In die voorwoord tot Robert Landy se Handbook of educational drama and theatre, skryf Richard Courtney:

“Tribal people all over the world use dramatic dance to promote the mental health of the community, and the ancient Athenians used it for both education and therapy” (1982: iv).

Diere word dikwels in die volksvertelling nageboots of “vertolk” deur die verteller deur middel van mimiek, spraak, gebare en dialoog. Aangesien hierdie verhale nie pertinent gestruktureer is om voorsiening vir akteurs te maak nie, redeneer Awoonor, bly dit streng-gesproke deel van die enorme skat van prosavertelling (1973: 1).

Oor die algemeen bied Afrikareligie geleentheid tot drama met deelname deur die hele gemeenskap.

"History and legend become part of the same dramatic consciousness" (1973:5).

Insgelyks is religie ook die basis van kosmologie, volksverhale en legendes van hierdie gemeenskappe. Awoonor beskryf hoe die Yorubastam byvoorbeeld glo dat storms noodsaaklik is vir vrugbaarheid en jag:

"All extremes generate their opposites, and by containing conflict in a state of balance rather than suppressing it, the generative forces are released. That is why at the centre of the Yoruba pantheon is Eshu, the god of mischief and disorder. Eshu is vengeful, capricious, and basically a trickster-god."

...

"His importance in a literary sense can be discussed in terms of not only his role among the gods and men, but also of his role as archetypal trickster, the principal aspect of folktale" (1973: 6).

Awoonor beskryf voorts dat dramaturge van Yoruba soos Duro Ladipo, Ogunnola en Wole Soyinka almal ruimskoots van die tradisionele Yoruba-kosmologie geleen het (1973: 7).

Prosavertellings, verduidelik Awoonor, dek geskiedenis, legendes en mites. Die volksvertelling en folklore ressorteer ook hieronder.

" 'Folklore' became the compendium of beliefs and customs and culture of both early man and his presumed equivalents of today: the contemporary 'primitive' peoples and the modern peasant, the people or 'folk' among whom could still be found the supposed traces of the earlier stages of unilinear human evolution."

...

"This approach ... assumes that all folktales were handed down intact from father to son, from generation to generation" (1973: 8, 9).

Die gevaar van so 'n benadering, redeneer Awoonor, is dat dit moontlikhede van variasie, mobiliteit en oorspronklikheid aan bande lê. Baie geldig is Awoonor se argument dat materiaal as't ware vanself by kontemporêre en veranderende omstandighede aanpas. Die opvatting dat volksvertellings woord vir woord oor geslagte heen oorgedra is, redeneer Awoonor, het daartoe gelei dat die genre nie letterkundig bestudeer is nie, maar eerder die antropologie en verwante dissiplines van inligting voorsien het (1973: 9).

Dit word voorts ook algemeen aanvaar, sê Awoonor, dat volksverhale nie bedags nie, maar ná donker om die vuur vertel moet word om die dramatiese effek te verhoog.⁸

"Besides, night-time is the time when spirits roam the land and have intercourse with man. The proper atmosphere enables the ghosts and spirits to come close to the circle around the fire and join the human community" (1973: 12).

Benewens volksvertellings, mites en legendes, redeneer Awoonor, is geskiedenisvertellings ook 'n belangrike faset van prosavertellings:

"After all, what comes to us as history in every culture is essentially a compendium of folk, tribal or racial myths, inspired guesses ... and at times blatant fabrications. What emerges as history has relevance as literature in that it shares something of the imaginative dimensions of literature proper. The result of an intertribal war varies within the imaginative memory of each tribe. History serves other purposes than that of pure archivism. It is, therefore, untenable to insist on finding a correct version of a story, a legend or a myth."

...

"In a broad sense, however, the prose narratives ... provide moral instruction in proper behaviour and conduct, and to educate the youth in the tenets of group solidarity: respect for the elders, awareness of duties and responsibilities. This educational intention tends to impose moral endings which may at times have very little to do with the plot, and may sound very farfetched" (1973: 12 - 14).

Amos Tutuola, 'n Yoruba-skrywer, was tydens Awoonor se navorsing die enigste Afrikaskrywer wat ten volle op die Yoruba-folklore en mitologie gesteun het vir die skepping van sy kuns. Die Yorubastam was voorts ten tyde van die publikasie van Awoonor se boek in 1973 grotendeels ongeletterd, alhoewel daar destyds reeds heelwat literatuur in die Yorubataal bestaan het. Mites, legendes, folklore en volksvertellings was die Nigeriese volk se primêre letterkundige uitingsvorm (1973: 90).

Tutuola se werk bestaan hoofsaaklik uit die aaneenskakeling van volksvertellings, terwyl gebruik gemaak word van 'n enkele sentrale heldefiguur in 'n wêreld waar die fisiese en die metafisiese in dieselfde dimensie bestaan.

"But Tutuola's linking of these stories does not destroy their individual mythological or folkloric integrity. He uses them in order to intensify the demands made upon the hero, who becomes the link in the cumulative impact of the stories as they flow into one another ..."

...

"Each story does not stand alone as a completed quest story per se, but becomes integrated into the framework of the story of the larger quest ..." (1973: 90, 91)

Oor die verplasing van die primêre oorleweringstyl (vertelling) na die sekondêre (geskrewe) oorleweringstyl, reageer Awoonor soos volg:

"Tutuola's transference of those [Yoruba] myths into written form, releasing them from their folkloric oral structures into a written system, serves only as a continuation of the old art of the griot or the story-teller of folk tradition" (1973: 120).

Terwyl Tutuola 'n hele versameling volksvertellings aaneengeskakel het in sy boek, The palm-wine drinkard (sic), merk Awoonor op:

"It is impossible to determine the purest version, or the origin of any of the stories. Any effort to determine these is a fruitless venture, and will add no further illumination to the way in which Tutuola uses them in his work" (1973: 95).

Benewens die episodiese patroon van Tutuola se werk, eindig die meeste vertellings etiologies:

"This is how I got a wife; this is how I brought death to the old man; this is what hatred did" (1973: 112).

Hierdie-formules, verklaar Awoonor, dien as aanduiding vir die leser dat 'n vertelling (of episode) afgehandel is, maar terselfdertyd word "die les" of moraliteit van die volksvertelling oorgedra (1973: 112).

Die didaktiese inslag word voorts versterk deur die aanwending van spreekwoorde, soos veral aangetref in The brave huntress waar elke hoofstuk met 'n toepaslike spreekwoord begin wat later in die verhaal herhaal word (1973: 113).

Nóg 'n interessante aspek omtrent Tutuola se werk, is sy vermenging van die tradisionele Afrika-milieu met Europese konsepte, soos spreiligte, sambrele, televisie en "*Technicolor*". Tegnologiese begrippe wat vreemd opval in die tradisionele Afrika-oratuur, is onder andere die dier waarvan die oë oop en toe gaan soos 'n skakelaar wat aan en af geskakel word en hy gebruik die taal van kerkklokke; die jagteres gebruik 'n oog soos die lig op 'n mynwerkershelm; in die spookdorp is die held se liggaam deurskynend soos 'n X-straal en wanneer hy handskud met 'n spook, is dit of hy 'n lewendige elektriese draad aanraak. Nog 'n ander spook het 'n stem soos 'n motor se toeter (1973: 114).

In *Bush of ghosts* is daar kapelle, hospitale, banketsale, ontvangskamers met spieëls en 'n lewenstyl wat totaal aan Europa herinner.

"When these western concepts are not serving just as ingredients of a particular imagery, they are made to appear as part of the bizarre. In the nameless ghost town inhabited by the Super lady, ghosts drink tea ... In most African myths, overseas, mostly Europe, is also the land of spirits" (1973: 115).

En verder op hierdie trant berig Awoonor:

"Ananse, the spider-man, at times rides a Mercedes-benz [sic] to a council of the elders" (1973: 118).

'n Belangrike faset van die lewenswyse van die Afrikabevolking word egter deur die Nigeriese skrywer, Chinua Achebe, benadruk:

"African people did not hear of culture from Europeans; their societies were not mindless but frequently had a philosophy of great depth and ... they had poetry and, above all, they had dignity. It is dignity that many African people all but lost during the colonial period and it is this they must regain" (1973: 126).⁹

Achebe se tweede werk, *No longer at ease*, handel oor Okokwo se kleinseun, Obi, wat in Engeland opgevoed word. Hy keer terug na sy geboorteland as 'n hoogaangeskrewe amptenaar in die staatsdiens. Die konflik tussen die ou wêreld van Umuofia, sy tradisies en lewensuitkyk, en die Europese wêreld soos vergestalt in die verstedelike gemeenskappe van stede soos Lagos, Accra of Nairobi word in hierdie werk gedemonstreer (1973: 144).

Die waarde van die Afrikavolksvertellings raak in alle waarskynlikheid met verwestering en verstedeliking vergete. Dit behoort swart Suid-Afrikaanse radio- en televisiedramaturge egter aan te spoor om uit hierdie skat te put en in die tradisie van die volksvertelling dramas te skryf waarby swart gehore aanklank sal vind — veral as in ag geneem word dat baanbrekerswerk gedoen is deur skrywers soos Tutuola en Achebe, wat mitologie, die Afrikamilieu en moderne tegnologie met groot sukses kon vermeng en opdis in ‘n gans nuwe gedaante. Voorbeelde van wat in hierdie verband in Sentraal-Afrika bereik is, word onder meer in die tweede hoofstuk van hierdie studie bespreek.

‘n Volgende area waaruit die radio egter kan put, is die *aktiewe* interaktiewe genres.

1.3 Drama en teater as onderwyshulpmiddel

Robert Landy (1982)¹⁰ skryf dat daar teen die begin van die twintigste eeu ‘n herlewing was t.o.v. die opvoedkundige aanwending van drama by skole in Brittanje en die VSA (1982: ii).

Tussen 1920 en 1930 het Robert Newton improvisasies onder werklose mynwerkers in Brittanje ontwikkel, sowel as “*the primary school method*” wat alle skoolvakke rondom (veral) drama-aktiwiteite geïnkorporeer het. In dieselfde tydperk in die VSA het John Dewey se opvoedkundige filosofie deur die werk van Hughes Mearns die ontwikkeling van twee dramavorme geïnspireer: Winifred Ward het “*creative drama*” vir jong kinders ontwikkel, en Charlotte Chorprenning het kinderteater geskep wat spesifiek ontwerp was om die konsentrasievermoë van jong kinders te verbeter (1982: iii).

Feitlik twee dekades later, in 1945, het drama al gevestig geraak in onderwysstelsels. Peter Slade en Brian Way het ook begin eksperimenteer met “spontane klaskamerdrama”. Baie goeie handleidings vir onderwysers het ook met rasse skrede verskyn o.a. deur Slade, Way en E.J. Burton in Brittanje, en Isabel Burger, Geraldine Brain Siks en Nellie McCaslin in die VSA (1982: v).

Teen 1968, met 60 jaar se ontwikkeling in opvoedkundige drama en teater, was heelwat hoogsbekwame kenners betrokke. In Brittanje het jong opvoeders van Trent Park College met vorm en struktuur begin eksperimenteer: Gordon Vallins het *Theatre in Education* (TiE) by Coventry gevestig, merk Landy op, in ‘n poging om die gaping tussen drama en teater te oorbrug. Dit is die term wat verwys na die aanbieding van (hoofsaaklik *aktiewe interaktiewe*) toneelstukke by skole of teaters deur ‘n opgeleide span onderwyser-akteurs

"... who prepare ways to relate the experience of theatre to the regular classroom curriculum and to the lives of the students" (1982: 7).

Mark Long en Sid Palmer het die unieke "People Show" by die London Fringe van stapel gestuur, terwyl Dorothy Heathcote, Gavin Bolton en John Hodgson *Drama in Education* (DiE) as 'n "deurleefde ervaring" vir skole en gestremdes ontwikkel het (1982: vi).

Hierdie dramavorm, bevestig John O'Toole (1976)¹¹, is sterk beïnvloed deur die besef van die opvoedkundige, ondersoekende aard van die speletjies wat kinders van nature speel, en wat veel eerder die dramatiese inhoud en ervaring van die spel van kinders as volwasse drama weerspieël. Situasies van dramatiese konflik, die uitspeel van die verbeeldingswêreld en rolspel word aangewend om kinders te help om d.m.v. improvisasie die probleme en moontlikhede van hulle identiteit, omgewing, ander mense en die wisselwerking van al hierdie faktore na te vors. Eweneens, merk O'Toole op, het sielkundiges, sosioloë en onderwysers die nut en waarde van improvisasie gesnap en dit in hulle onderskeie professies begin aanwend (1976: 11).

In die VSA het Viola Spolin se improvisasies nuwe weë gebaan t.o.v. navorsingsrigtings vir beide skole en teater, terwyl in Australië, in die staat Victoria, die baie suksesvolle "Drama Resource Centre" o.l.v. Graham Scott ontwikkel is. Ook in Kanada is voor- en nagraadse kursusse in Engels en Frans wyer as die tradisionele grense ontwikkel (1982: vii).

In die moderne idioom vorm spontane drama en teater nie alleen deel van die onderwys en skool se opvoedingsprogram nie, maar dit vind ook plaas in galerye, museums, kerke en ander gemeenskapsmilieu's (1982: ix).

Die term wat steeds deur Amerikaanse opvoeders gebruik word vir die beskrywing van die leerproses deur drama, is "*creative drama*". Landy haal Jed Davis en Tom Behm se definisie van *kreatiewe drama* ter verduideliking aan:

"Creative drama is an improvisational, non-exhibitional, process-centered form of drama in which participants are guided by a leader to imagine, enact and reflect upon human experiences. Built on the human impulse and ability to act out perceptions of the world in order to understand it, creative drama requires both logical and intuitive thinking, personalizes knowledge, and yields aesthetic pleasure" (1982: 5).¹²

Landy vervolg:

"Theatre, unlike creative drama, implies the development of a product, a script that is rehearsed and performed to an audience. The essential ingredients of theatre are actors, script and audience."

...

"It might be most accurate ... to review drama and theatre as interrelated, where all aspects of the drama / theatre experience are relative to the performer, whether old or young, whether at work or play; the performance, whether in a theatre or classroom or street; the script, whether written down or improvised; and the audience, whether real or imagined. For educational drama and theatre leaders, this interrelationship implies a full knowledge of the process and product aspects of both drama and theatre as they relate to human learning" (1982: 7 - 8).

Die term, *creative drama*, word egter, volgens Landy, minder algemeen in Engeland gebruik, waar *drama in education* voorkeur geniet (1982: 6).

Vir die doel van hierdie studie sal 'n omvattende term vir *creative drama*, *drama in education*, *theatre in education* en ander benamings vir die opvoedkundige, *aktiewe interaktiewe* dramagenre wat hier ter sprake is, gebruik word, naamlik *klaskamerdrama*, wat die opvoedkundige aanwending van drama, hetsy as *DiO* of *TiO*, suggereer.

Alvorens die onderwerp verder bespreek kan word, is dit belangrik dat onderskeid getref word tussen die begrippe *Drama-in-die-onderwys* (DiO) en *Teater-in-die-onderwys*¹³ (TiO). Herman Pretorius gebruik die frases "*leer deur die kunste*" en "*leer omtrent die kunste*" (1978: 6) wat die onderskeid tussen die twee begrippe simplisties, dog kernagtig saamvat.

"Ons is hier veral geïnteresseerd in die aktiewe deelname aan drama, dus, 'leer deur die kunste' " (1978: 6).

Soos Pretorius voorts tereg opmerk, moet drama (die "*leer deur die kunste*") nie gesien word as "*terapeutiese behandeling*" nie (1978: 7). Sou terapie ter sprake kom, word die terrein van die sosio- en psigodrama van Moreno betree.¹⁴

In dié verband merk Robert Landy egter op:

"Role playing in the elementary classroom is a modification of psychodrama and sociodrama developed by J.L. Moreno, who was very active in pioneering early forms of improvisational theatre" (1982: 15)

Sou die vakgebied van die psigo- en sosiodrama van nader bestudeer word, sal dit blyk dat Landy hierdie stelling moes kwalifiseer, aangesien verskeie definisies dui op die *terapeutiese*, eerder as die *opvoedkundige* aanwending daarvan. Landy wys wel op die *normaliserende* effek van drama in die klaskamer, waar die leeratmosfeer om watter rede ookal versteur word. Die gevaar hieraan verbonde, waarsku hy egter, is dat onderwysers wat nie opgelei is in rolspeelvaardighede nie, sal vind dat die poging nie die gewenste uitwerking het nie (1982: 15). Hieruit kan dus afgelei word dat die onderwyser (fasiliteerder) oor 'n bepaalde skeppingsvermoë moet beskik.

Die skeppingsvermoë van die mens, lei Pretorius af uit sy navorsing¹⁵, berus

"... op die verband tussen verbeelding en geheue ... Wanneer iets geskep word, maak die skepper iets nuuts uit dit wat oud is ... die kombinasie van twee of meer patrone van idees om 'n nuwe patroon van idees te vorm. Die 'ou' idees moet alreeds in die gees teenwoordig wees ... as iets nuuts daaruit geskep moet word" (1978: 10).

In wese beskryf Pretorius hier die grondbeginsel van skeppende werk, nl. die skryf vanuit persoonlike ervaring. Gedagtig aan die normale, natuurlike ontwikkeling van die kind, is spel gebaseer op ervaring, nabootsing en interpretasie (verbeelding). Pretorius redeneer:

"In ooreenstemming met die ontwikkelingsfases by kinders word veral die volgende soorte spel uitgeken: groepspeel, alleenspeel, verkenningspeel, manipulatiewe spel en denkbeeldige spel ... spel [het] dan betrekking op alle kinderaktiwiteite wat spontaan en self-ontwikkellend is ... wat nie verband hou met 'lesse' of die normale fisiologiese behoeftes wat tydens die kind se dag ontstaan nie" (1978: 29).

Hoe ouer die kind word, hoe meer word gesprekke oorheers deur die oorvertelling van persoonlike ervarings en word gesprekke gevoer rondom die interpretasie van ervarings. Hierdie tendens word voortgesit in die volwassene. Humor (grappe), vertellings (hetsy feit of fiksie) en interpretasie vorm alles deel van die mens se inherente voorliefde vir die dramatiese. Hieruit kan die gevolgtrekking gemaak word dat drama 'n natuurlike menslike uiting is. Daarom is dit ewe natuurlik dat drama die medium tot die kind se affektiewe en kognitiewe ontwikkeling is.

Caldwell Cook se publikasie, *The play way* van 1917, het waarskynlik die weg gebaan vir die moderne gebruik van drama en teater in die onderwys. Pretorius redeneer byvoorbeeld:

"... die natuurlike manier van leer by die kind is deur spel ... natuurlike onderwys vind plaas wanneer die kind oefen, dinge doen, en nie wanneer hy onderrig word, of hoor hóé nie. 'Vertel' moet in diens staan van 'probeer', en mag dit nooit vervang nie."

...

"Om toneel te speel, is dus 'n manier om te leer. Die handboek (of dit nou *Geskiedenis of Letterkunde* is) word gebruik as stimulus vir uitspeel, en dit lei tot 'n groter begrip van die inhoud daarvan. Cook se teorieë berus op: 1) Bedrewenheid en kundigheid kan nie verkry word deur te luister of te lees nie, maar deur te handel; om te doen en te ervaar. 2) Goeie werk is meer dikwels die gevolg van spontane inspanning en vrye belangstelling as van verpligting en gedwonge toepassing. 3) Die natuurlike manier van leer by die jeug is deur spel" (1978: 61).

C. Redington (1983)¹⁶ haal in dié verband aan uit Froebel se Education of man, waarin hy redeneer dat die spel van die kind 'n spontane, objektiewe uitdrukking is wat morele, fisiese en geestelike ontwikkeling ondersteun:

"... play at this time is not trivial, it is highly serious and of deep significance ... The plays of childhood are the germinal leaves of all later life; for the whole man is developed and shown in these tenderest dispositions in his innermost tendencies" (1887: 55).

Ook Landy maak van die belangrikheid van spel gewag. Hy verwys na Sigmund Freud vir wie spel 'n simboliese uitdrukking van die onbewustelike was, terwyl vir Jean Piaget spel 'n metode was om nuwe ondervindings te assimileer en om nuwe inligting omtrent die wêreld in kennis te transformeer. Freud se teorie, redeneer Landy, is affektief (regterbreingesentreerd) en Piaget se teorie kognitief (linkerbreingesentreerd). En, merk Landy op:

"Taking both [theories] together, we can see play as an inherent process that reflects the emotional and intellectual growth of all human beings" (1982: 136).

Voorts beskryf Redington ook 'n gedeelte uit die Britse Report on drama in adult education van 1926¹⁷:

"[The report] ... suggested that the value of drama, or play study, lay in the fact that it dealt with humanity in all its most common and varied forms, and at the same time it gave scope for unlimited imagination."

...

"If drama is the greatest of all arts, because it comprehends all other arts, is it not, under the right conditions, the greatest of all instruments of education, because it comprehends them all?" (1983: 17, 18)

Geraldine Siks het haar leerlinge gevra om stoele en karton binne 'n sekere ruimte rond te beweeg om

taal te demonstreer. Gavin Bolton, beskryf Landy, het die rol van 'n dom koning gespeel wat nie die syfers op sy medisynebottel kon lees nie, en dit 'n wiskundeles genoem. Nancy Swotzell en John Hodgson het weer kostuum, sang en voedsel gebruik in 'n geskiedenisles (1982: 55).

Vir Peter Slade, vervolg Landy, is spel die ontstaan van alle dramatiese aktiwiteit en die metode waarvolgens kleuters realiteit beproef en bemeester. Daarvolgens ontdek hulle ook ritme en beweging, sosiale bewussyn en die self (1982: 136). Landy haal Slade vervolgens aan uit Child drama :

"Lack of play may mean a permanent loss of ourselves" (1982: 136).

Pretorius redeneer ter versterking van hierdie argument:

"Hierdie bepeinsing van ervaring ... is een van die belangrikste geestesaktiwiteite wat nog nie voldoende in skole aangemoedig word nie" (1978: 11).

Drama, verduidelik Landy verder, anders as die lesing- of besprekingsmetode, verleen aan die leerder 'n regstreekse ervaring van die stof deur identifisering, rolspel, herskepping of voorstelling om in 'n mikrokosmos 'n greep uit die alledaagse lewe, geskiedkundig of literêr, te haal, sodat dit geassimileer en verstaan kan word. Nie alleen is drama brugbouer tussen verskillende leerareas nie, vervolg Landy, dit is self ook 'n interdisiplinêre veld (1982: 55).

Die belangrikheid van die drama as opvoedkundige hulpmiddel word voorts deur groot filosowe van die vroegste tye af onderskryf soos deur Pretorius uitgewys:

"Plato het geglo dat die onderwys op spel gebaseer moet word en nie op dwang nie ... Die onderwys moet vroeg begin, maar moet op 'n speelse manier ... geskied, veral sodat die kinders se natuurlike geaardhede kan ontwikkel. Plato onderskei tussen spel, wat die basis van onderwys moet wees, en teater, wat sleg is omdat dit 'n imitasie is."

...

"Aristoteles ... beweer dat Plato die aard van imitasie verkeerd verstaan het: sedert sy kinderjare beskik die mens oor die natuurlike vermoë om te imiteer, en dit is ook die manier waarop hy aanvanklik leer."

...

"Vir die Romeine was die drama nabootsing, en het dit 'n opvoedkundige doel gehad indien dit nuttig was en morele lesse bevat het ... Horatius het egter geglo dat drama moet vermaak én opvoed ... Seneca daarenteen het die verhoog verdoem omdat dit die mense weghou van die ernstige studie-taak."

...

"Goethe het geglo ... improvisasie is baie belangrik: dit gee vorm aan die innerlike gedagtes ... en ontwikkel die verbeelding" (1978: 16, 17, 20).

Die begrip, *DiO*, lei Pretorius hieruit af, behels dus aktiwiteite soos rolspel, improvisasie, refleksie, oordenking, bespreking, mimiek, dansdrama, die skoolopvoering, storiespel, spellees, jeugteater en poppespel (1978: 51 - 58). Dit is " ... *die uitbreiding van die kind se ervaringswêreld deur middel van direkte belewenis*" (1978: 86).

TiO, voer Pretorius aan, vind plaas in skole waar die inhoud van die opvoerings direk verband hou met dele van die kurrikulum en elke opvoering 'n duidelike opvoedkundige doelstelling het. 'n Groep aktors, in karakter en gekostumeerd, werk vir en met kinders. Spel sentreer rondom herkenbare karakters in konflik, terwyl formele teaterkonvensies afgewissel word met kreatiewe drama (*DiO*). Personasies spreek die gehoor aan en betrek hulle aktief by die spel.

"Dit is dus 'n poging om die teater na die klaskamer te bring. By dié formele voorstelling word die spontane, dramatiese spel van kinders kreatief betrek."

...

"Teater-in-die-onderwys kan die vorm aanneem van die opvoerings van tradisionele dramas en dramatiserings uit prosa wat voorgeskryf is; of dit kan 'n program wees wat vir 'n spesifieke ouderdomsgroep rondom 'n relevante tema opgebou is ... [so-] dat dit as basis kan dien vir verdere werk deur die klasonderwysers — nie net vir die drama-onderwyser nie."

...

"Teater-in-die-onderwys bevrug die onderwys deur te wys op die moontlikhede van projekwerk en aktiewe deelname deur die leerlinge, maar dit verryk ook die teater: dit wys op 'n spontaner verhouding tussen akteur en gehoor en 'n werklik skeppende benadering tot toneelspel en regie. Dit het ontstaan uit die bymekaarkom van twee instellings, die onderwys en die teater, elk vasgevang in sy eie manier van doen. Teater-in-die-onderwys slaag in 'n groot mate daarin om 'proses' te versoen met 'produk' " (1978: 58, 59, 60).

Redington beskryf die doelstellings van *TiO* soos volg:

"The aim of Theatre in Education ... is that its presentations in schools should educate, widen pupils' horizons, and lead them to ask questions about the world around them, as well as entertain" (1983: 1).

Volgens Redington moet daar van *TiO*-spanne gepraat word, omdat die beginsel berus op 'n spanpoging van onderwyser-aktors wat verkieslik ondervinding van beide professies moet hê. Hulle taak, sê Redington, is om programme saam te stel of te skryf vir baie spesifieke ouderdomsgroepe. *Program*,

verduidelik Redington, verwys hier na die komplekse integrasie van teatervorme en onderwystegnieke waarmee *TiO*-spanne by skole gaan besoek aflê (1983: 1).

"The content of TiE work is often social and political, and in this respect it is similar to the content of Political Theatre. However, it does not baldly state a political message; it offers the pupils an experience of a socio-political problem without giving a pat answer" (1983: 2).

Vir Landy lê die krag van *TiO* daarin dat dit moeiteloos aanpas tussen opvoering en improvisasie. Voorts konsentreer *TiO* op dié gedeeltes van kurrikulums wat dikwels afgeskeep word, soos die geskiedenis en ontwikkeling van vakunies, geslagstereotipering, rassisme, geweld en vandalisme. Met 'n wye reeks van improvisasie- en teatertegnieke tot hulle beskikking, het 'n *TiO*-span die vryheid en die kundigheid om die beste metodes vir elke opvoedkundige situasie toe te pas ten einde leerders te help om daardie betrokke area beter te begryp (1982: 63).

Volgens Redington word materiaal realisties aangebied, óf in die klaskamer, óf op die skoolgrond, óf in die skoolsaal (maar nie nét op die verhoog nie). Teaterelemente (intrige, spanning, klimaks en karakterisering) in die programme is bloot 'n middel tot die doel en onderwyser-akteurs bly normaalweg in karakter vir die duur van die program (1983: 2).

Bertolt Brecht se invloed op die Westerse teater was só enorm, redeneer Redington, dat dit haas ondenkbaar sou wees om nie spore daarvan ook by *TiO* aan te tref nie. As dramaturg, regisseur en teoretikus het Brecht onder meer geglo dat teater 'n middel is om idees te kommunikeer (1983:20). Landy beskryf hoe die teater vir Brecht 'n forum was waar die mens se onmenslikheid teenoor die mensdom en die smerigheid en wreedheid van die mens ten toon gestel en gedebatteer word (1982: 137).

Antonin Artaud het soortgelyke gedagtes oor die teater gehuldig.¹⁸ Volgens Landy het hy die teater gesien as die pes, 'n ekstreme vorm van openbaring en suiwering (*letterlik purgering*) van die "*latente wreedheid*" in die menslike gees. Voorts, merk Landy op, het Artaud geglo dat die teater 'n positiewe uitwerking op die samelewing kan hê deurdat mense hulleself as't ware in die gebeure op die verhoog kan spieël en hulleself sien soos hulle werklik is — en daarna beter mense word (1982: 137).

Vir Constantin Stanislawski was die teater 'n soort laboratorium waar aktors in gretige waarnemers van die lewe verander kan word (1982: 137)¹⁹.

Aldrie hierdie filosofieë het in 'n mindere of meerdere mate 'n sekere invloed op die aard van *TiO* gehad. Leerders kry wél te doen met sosiale vraagstukke — wat aan hulle die geleentheid bied om “hulleself te spieël”; of om die “smerigheid en wreedheid” van die mensdom te debatteer in onderwerpe soos rassisme. Inderdaad is leerders dan ook “akteurs” — aktiewe deelnemers aan *TiO*-programme — wat as 'n “soort laboratorium” beskou kan word waarin hulle deeglik kennis neem van hulle leefwêreld en hulle rol daarin.

Brecht se “*Lehrstücke*”²⁰ van die laat jare 20 en vroeë dertigerjare, toe hy homself met die Kommunistiese werkersteaterbeweging n.a.v. *Das Kapital* deur Karl Marx in Duitsland geïdentifiseer het, was gestruktureer om gehore in gesprek en debat te lei. In *Die Massnahme* (Die maatreeël) van 1930, word die gehoor byvoorbeeld gevra om deurentyd te bepaal of die karakters se optrede korrek is of nie. *TiO*-programme, verduidelik Redington, gebruik dikwels hierdie beginsel om debat aan te moedig (1983: 20).

Slegs enkele elemente van Brecht se bekendste teorie – sy filosofie van “*Verfremdung*”²¹ – het egter in *TiO* neerslag gevind:

“The alienation effect ... consists in the reproduction of real-life incidents on the stage in such a way as to underline their causality and bring it to the spectator's attention. This type of art also generates emotions, such performances facilitate the mastery of reality, and this it is that moves the spectator” (1983: 21).²²

Soos Redington dan ook aandui, het Brecht gepoog om deur gekanaliseerde emosie die gehoor objektief en onbetrokke te laat waarneem, terwyl *TiO* dikwels emosie aanwend om juis die teenoorgestelde, naamlik betrokkenheid, te bewerkstellig. Die geloofwaardige wêreld wat in *TiO* nagestreef word, onderstreep weliswaar die oorsaaklikheid van gebeure op die verhoog aan die gehoor, sodat leerders van hierdie probleme bewus kan word en kan besluit hoe hulle opgelos moet word. Hierdie vergelyking met Brecht se teorie raak problematies en, redeneer Redington, waarskynlik misleidend. Van Brecht se idees oor Epiese Teater vind wel neerslag in *TiO*-programme:

“The epic theatre uses the simplest possible groupings, such as express the event's overall sense. No more 'causal', 'life-like', 'unforced' grouping; the stage no longer reflects the natural disorder of things. The opposite of natural disorder is aimed at: natural order. This order is determined from a socio-historical point of view” (1983: 21).²³

TiO selekteer die gebeure waaruit die program bestaan op so 'n wyse dat die sosio-politieke materiaal noukeurig ondersoek kan word. Dikwels, verduidelik Redington, is gebeure só teenoor mekaar opgestel, dat debat daaruit kan voortspruit. Maar, benadruk Redington, *TiO* verwerp nie intrige of "*lewensgetroue groepering*" nie. Die realisme wat in so 'n program geskep word, dien as 'n baie spesifieke leerproses (1983: 21).

Brecht se *Lehrstücke* het weinig van stelle en rekwisiete gebruik gemaak. In sy latere werk het hy teen die *Teater van die illusie* in opstand gekom deur die meganika van die verhoog te ontbloot ten aanskoue van die gehoor. Voorts het Brecht ook gebruik gemaak van onrealistiese agtergrond, maar baie realistiese rekwisiete en voorwerpe — soos Mutter Courage se wa.

Hier vind ons, waarskynlik meer om logistiese en praktiese oorwegings, 'n ooreenkoms tussen die Brechtiaanse *Lehrstücke* en die *TiO*-spanne wat skole daaglik besoek, aangesien die hoeveelheid tegniese toerusting, rekwisiete en dekor wat in 'n passasiersvoertuig heen en weer gekarwei kan word, natuurlik beperk is. Dit is egter ook nie, beklemtoon Redington, die doel van *TiO* om 'n teaterwêreld van illusie te skep nie, behalwe as dit funksioneel en noodsaaklik sou wees. So is daar al van 'n rubberboot en 'n helderkleurige sigeunerwoonwa gebruik gemaak, verduidelik Redington. Onder normale omstandighede word egter net die noodsaaklikste gebruik om 'n toneel voor te stel (1983: 22).

Die area waar Brecht se invloed die duidelikste in Brittanje na vore tree, beskryf Redington, was die sogenaamde "alternatiewe teaterbeweging" en meer spesifiek die politieke teatergroepe van die laat jare sestig en vroeë jare sewentig. Die politieke teaterbeweging toon volgens Redington se waarneming die nouste ooreenkoms met *TiO* wat sosio-politieke temas gebruik om leerders bewus te maak van die wêreld waarin hulle leef. Redington beweer dit beteken nie noodwendig dat *TiO* propagandisties is nie, alhoewel die beweging bewus is van politieke strominge en tendense (1983: 22). Veral in die vroeë sewentigerjare het *TiO*-spanne 'n toenemende behoefte gevoel om uitsprake te maak t.o.v. die politiek van die dag, met konflik tussen vakbonde en die Konserwatiewe Party.²⁴ *TiO* het gevolglik begin om denkrigtings te propageer wat die gemeenskap en omgewing weerspieël het. Daar is veral klem gelê op menseverhoudinge t.o.v. klasseverskille. Redington voer aan dat heelwat *TiO*-lede linksgesindes en Marxiste was. Hierdie betrokkenheid by die politiek van die dag het veral drie merkbare paradigmayerskuiwings in die werksaamhede van *TiO*-spanne tot gevolg gehad:

- Daar is aandag gegee aan kwessies uit die werklike lewe in plaas van fantasie;
- daar was 'n groterwordende behoefte om 'n bepaalde sienswyse aan 'n "gehoor" oor te dra, en

- daar was 'n sterker beklemtoning van teaterelemente, eerder as van *DiO*-tegnieke (1983: 115).

'n *TiO*-spanleier, Romy Baskerville, het die dilemma van *TiO*-spanne met 'n sterk politieke standpunt soos volg in 1973 beskryf:

"... We want to show the kids what their own history has been, not that of their 'superiors', but the bits that are left out. We want them to have some understanding of the real nature of racialism, of a woman's role in society, of trade unionism, of pollution, of old age. It is necessary to understand that politics is not a dirty word; it involves, expresses and influences every emotional and material condition of our lives ..." (1983: 115 - 116).

Propagandamateriaal, beklemtoon Redington, was egter nie openlik in *TiO*-programme uitgebasuin nie.

Die eenvoudigste vorm van Politieke Teater, sê Redington, is die sogenaamde "*Agit-prop*" – *agitation and propaganda* – wat Teater gebruik om 'n direkte politieke boodskap oor te dra (1983: 23). Sy beskryf hoe Russiese *agit-prop* ná die rewolusie rewolusionêre waardes bevestig het en nuus aan 'n oorwegend ongeletterde bevolking oorgedra het.

In Duitsland, vervolg Redington, het *agit-prop* in die jare twintig rewolusie onder gehore aangevuur. Rewolusie was waarskynlik ook Erwin Piscator se uitgangspunt toe hy sy *Proletarisches Theater* in 1920 gestig het, aangesien die doel daarmee was om 'n instrument vir propaganda en opvoeding te wees. Dit was 'n reisende geselskap wat halfuur-lange, maklik-verstaanbare toneelstukke in werkersale aangebied het. Die akteurs was meesal amateurs en eenvoudige taal en handeling is gebruik. Daar was ook meer sprake van karikature as van karakters, beskryf Redington. Die *Proletarisches* het egter net 'n jaar lank bestaan. Daarna is Piscator as vryskutregisseur by een van Berlyn se toonaangewende teaters, die *Volksbühne* aangestel, waar hy sy *agit-prop* tegnieke ontwikkel en twee revues aangebied het: Die rooi revue in 1924 en Ondanks alles in 1925. Só suksesvol was hierdie revues, dat hulle as modelle vir vele daaropvolgende *agit-prop* produksies gedien het. Dié twee produksies het bestaan uit verskeie kort tonele, saamgestel uit musiek, sang, akrobatiese toertjies, dans en toneelspel (1983: 23). Dit is ook met hierdie twee revues dat Piscator een van die eerste regisseurs geword het om rolprente en geanimeerde tekenprente by verhoogproduksies te inkorporeer om 'n argument te staaf, te versterk of die handelingsverloop te bespoedig (1967: 737). Alhoewel Piscator van die *agit-prop* benadering wegbeweeg het om volwaardige teateraangebodings aan te pak, het hy 'n golf van klein *agit-prop* groepe veroorsaak wat uiteindelik ook in Brittanje, Amerika en selfs Rusland neerslag sou vind (1983: 23).

Een van die bekende kulminasies van die *agit-prop* beweging was die sogenaamde *Young People's Theatre*-groepe (YPT) wat tussen 1965 en 1967 in Brittanje begin werk het, skryf Redington, met die klem op sekondêre leerders in die ouderdomsgroep twaalf tot agttien jaar (1983: 84). Een van die fundamentele verskille tussen teatergeoriënteerde werk met jongmense en *TiO* is dat eersgenoemde eenmalig met skole in aanraking kom en nie noodwendig 'n kurrikulêre tema behandel nie. Daarenteen, voer Redington aan, is *TiO* opvoedkundig-gemotiveerd, werk nou saam met skole, en programme skakel feitlik altyd in by die kurrikulum. Daarbenewens doen *TiO*-spanne ook gereelde opvolgwerk (1983: 94).

In die voorafgaande gedeelte is die begrippe *Teater-in-die-onderwys* en *Drama-in-die-onderwys* omskryf. Ten einde hierdie gegewe te sintetiseer, is dit belangrik om ondersoek in te stel na die toepassing daarvan in die praktyk.

Die *Young People's Theatre Education Trust* (YPTET) van Kaapstad het 'n handleiding in 1993 die lig laat sien waarin onderwysers ingelig is oor die gebruik van dramategnieke om Engels-tweedetaal aan leerders in graad 6 en 7 te leer.²⁵ Hulle sit die doel van klaskamerdrama soos volg uiteen: In die klaskamerdrama skep die onderwyser/fasiliteerder en leerders 'n fiktiewe situasie waaraan hulle aktief deelneem. Die *fiktiewe situasie* is die *konteks* van die drama en die aktiewe deelname deur fasiliteerder en leerders, die *rol*.

Klaskamerdrama

- het dus te doen met mense en die interaksie tussen mense;
kan leerders help om probleme op te los, (moeilike) kwessies in die oë te kyk en om konsepte te begryp;
noodsaak gesprekvoering en brei sodoende leerders se woordeskat uit en gee hulle terselfdertyd die selfvertroue om met ander te kommunikeer (1993: 5).

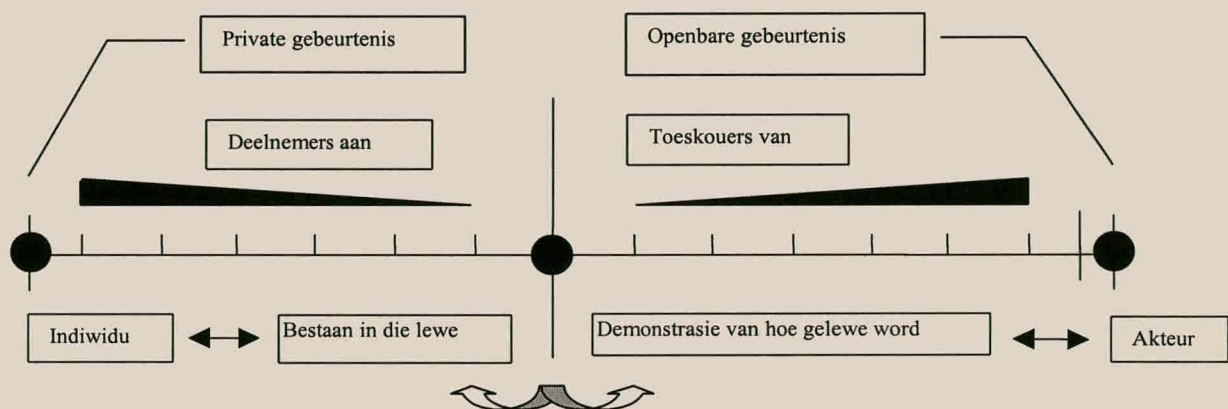
hierdie verband verwys Dorothy Heathcote na Erving Goffman se werk, Frame analysis, waarin hy meer redeneer dat die sosiologie sekere teateruitdrukkings opgeneem het omdat die teater, soos die sosiologie, die aard van sosiale bestaan ondersoek:

"He [Goffman] looks at how we function socially in the roles of spectator and participant and talks about different 'framings' of experience" (1980: 8).

Hierdie raamwerk van ondervinding, verduidelik Heathcote, strek van die punt, *bestaan in die lewe*, tot by *die demonstrasie van hoe gelewe word*. Tussen hierdie twee pole is daar heelwat verskillende tipes sosiale situasies waarin die mens die mens sy weg moet vind (1980: 9).

"In doing this we read signals in the events of which we are part and place them within a particular frame of reference. This guides us in our actions and responses" (1980: 9).

Heathcote gaan voort om te beskryf hoe Goffman die onderskeie situasies in sogenaamde *strome* onderskei. Dit beteken in kort dat ervarings onderverdeel word in situasies wat wissel van *deelnemers aan* tot *toeskouers van*. Goffman plaas die akteur heel regs op die spektrum en die individu by 'n private gebeurtenis heel links. Ander strome verteenwoordig dus grade van beide deelnemer en toeskouer (1980: 10). Grafies kan die spektrum soos volg voorgestel word:



Met betrekking tot haar werk, plaas Heathcote die voorafgaande soos volg in perspektief:

"As a teacher I seek to keep people's experiences 'real', that is I try to bring about a change, a widening of perspective, in the life of the real person, as well as to offer systems of learning and knowing" (1980: 10).

In haar ervaring het Heathcote geen konflik kon vind tussen fasiliteerders wat verkies om toneelstukke te maak en ten toon te stel, en diegene wat hulle werk suiwer op spel baseer sonder om 'n gehoor te betrek nie. Die metodiek bepaal nie noodwendig die leerproses nie. Volgens Heathcote is die gehalte van die ervaring belangriker as die metodiek (1980: 11).

Ook Robert Landy huldig die standpunt dat drama nie noodwendig voor 'n gehoor opgevoer hoef te word nie. Om te onderskei tussen drama *sonder* 'n gehoor en drama *vir* 'n gehoor, verwys hy na *performance* wanneer 'n gehoor ter sprake is (1982: 5).

Volgens Betty Jane Wagner is daar egter twee probleme wat met klaskamerdrama ondervind kan word:

- a) Die ingesteldheid van leerders en die geloofwaardigheid van die situasie;
- b) die reëls wat drama "laat gebeur" is moeilik om te begryp (1980: 68).

Die belangrikste vereiste vir geslaagde *konteks* (die fiktiewe situasie) is dat die fasiliteerder sowel as die leerders daarin moet *glo*, 'n feit wat veral ook deur Heathcote beklemtoon word. Hierdie *geloof* is die verantwoordelikheid van die fasiliteerder wat in beheer van die onderrigsituasie is. Die kwaliteit van die leerders se geloof hang af van die fasiliteerder se vermoë om self ook in die fiktiewe situasie te glo.

Ten einde leerders te help om in die fiktiewe situasie te glo, dui die YPTET-skrywers die volgende riglyne aan:

- Die houding en ingesteldheid van die fasiliteerder jeens die klaskamerdramagedagte is van kardinale belang. Alhoewel die besprekingsfase in 'n ontspanne atmosfeer kan geskied, moet die leerders terselfdertyd bewus wees van die erns van die oefening. Die YPTET-skrywers beklemtoon dat die leiding van die fasiliteerder alleen afkomstig moet wees.
- Die fasiliteerder moet konsekwent wees: Terwyl die situasie gedramatiseer word, moet alles wat gesê en gedoen word in ooreenstemming met die *konteks* wees.
- Leerders moet begryp dat daar 'n verskil bestaan tussen die fasiliteerder in normale klasverband (*onderwyser*) en die fasiliteerder as denkbeeldige persoon binne die klaskamerdrama (*karakter*). As *onderwyser* sal die fasiliteerder die leerders op hulle name aanspreek, maar as *karakter* sal die fasiliteerder die leerders waarskynlik as meneer en mevrou aanspreek, of op die name van hulle karakters in die fiktiewe situasie (1993: 6).

Wagner verwys na hierdie *realiteit* van die klaskamerdrama as "*Die Groot Leuen*" (1980: 68).

Heathcote self verduidelik²⁶ dat die fokuspunt in haar werk lê by die onderskeid tussen die werklikheid waar ons skynbaar "*regtig bestaan*" en die "*asof-wêreld*" waar ons kan bestaan as ons wil.

"It is the nature of my teaching to create reflective elements within the existence of my reality. Brecht calls this 'visiting another room' " (1980: 8).

Die groot verskil tussen die handeling in hierdie twee "vertrekke", verduidelik Heathcote, het te make met die vryheid om te eksperimenteer sonder die las van negatiewe gevolge, en die afwesigheid van die risiko-element van die werklike lewe (1980: 8).

"In drama ... we can play out the consequences of a particular act and not have to really live forever with this effect ... because after the drama is over, we can go back and do it again differently" (1980: 148).

Om te glo in die skyn is die eerste struikelblok wat in die dramatiese spel oorkom moet word, beklemtoon Gavin Bolton, maar daar is ook ander elemente wat na vore tree alvorens die spel enigins van waarde kan wees. Alhoewel dramatiese spel gebaseer word op die beskrywende en eksistensiële kwaliteite van gedrag in "regte" sosiale situasies, kan hierdie kwaliteite alleen nie die term "dramatiese spel" definieer nie. Volgens Bolton is alle vorme van drama afhanklik van die feit dat die deelnemers bewus is van die gelyktydige bestaan van die "regte" en "fiktiewe" wêreld (1992: 18).

Fiktiewe sosiale gebeurtenisse is wel 'n vorm van dramatiese spel, skryf Bolton, maar dit word alleen dramatiese *kuns* wanneer aandag daaraan gegee word deur óf die fasiliteerder, óf die deelnemer, óf albei (1992: 18).

Die algemene fout wat fasiliteerders met klaskamerdrama begaan, voer Wagner aan, is dat hulle vóór die drama begin het alreeds gedetailleerde karakterisering, situasie, milieu en intrige aan die klas voorhou. Leerders moet 'n integrale deel van die skeppingsproses van die begin af wees (1980: 68).

Wagner beskryf drie stadia van beplanning ten opsigte van klaskamerdrama: Voor die eerste sessie; tussen sessies en tydens sessies (1980: 109).

In die eerste stadium word die voorbereiding of beplanning gedoen waartydens die fasiliteerder die doel van die les moet bepaal: Moet die klas se gedrag of ingesteldheid verander word; moet hulle bewus gemaak of hulle bestaande bewustheid oor 'n betrokke onderwerp vergroot word; moet die fasiliteerder bloot die klas leer ken of hulle leiding verskaf in 'n sekere area van hulle kurrikulum? Hierdie doelwitte, beklemtoon Wagner, moet ten alle koste bereik word. Indien daar van die doelwit afgewyk word, sal

die verloop van die res van die oefening onsuksesvol wees (1980: 109), en sonder 'n duidelike doel of kern-idee, is geen sinvolle beplanning moontlik nie (1980: 127).

Derek Bowskill²⁷ skryf oor die opvoedkundige aanwending van drama:

"If drama is to achieve a meaningful place in pupils' lives it must start in situations and conditions they can easily recognize and occupy."

...

"... pupils cannot be forced into creativity. Unless they are relaxed and self-determined, the barriers will be up and much energy, skill and affection will be needed to bring them down" (1974: 1).

Bowskill voer aan dat kreatiewe drama uit drie stadia bestaan (1974: 4) :

1. Verryking van die innerlike ervaring.
2. Aanmoediging van die uitdrukking van die innerlike ervaring.
3. Stimulering van die kommunikasie van die innerlike ervaring.

Hierdie drie stadia bevorder die leerder se groei ten opsigte van die

- bewustheid van die innerlike ervaring;
- die buigsaamheid van persoonlike uitdrukking en
- suksesvolle kommunikasie.

"It is extraordinary how little attention is paid to the education of the senses when the rest of the educational process depends upon them absolutely. Many pupils go through their school lives looking without seeing; listening without hearing, and touching without feeling. Efforts should be made to correct the situation, since efficiency alone would justify it — never mind improving the aesthetics of living" (1974: 4).

Bowskill skryf ook sekere oefeninge vir leerders voor om hulle waarnemingsvermoë op te skerp soos

"Looking and seeing", "Touching", "Listening", "Smell", "Taste", "Sound" en "Light", en maak die volgende opmerking:

"The more the teacher can identify with the exercises at a level of enjoyed, personal commitment, the more effectively will they work" (1974: 5).

In Morgan en Saxton (1987)²⁸ se studie oor *DiO*, word die dramatiese elemente wat aangewend word in klaskamerdrama, soos onderskei deur Heathcote en Bolton, vergelyk. Hierdie vergelyking verteenwoordig 'n belangrike formule by die ontleding van die inherente ooreenkomste en verskille tussen *aktiewe interaktiewe* dramavorme (teater en drama in die onderwys) en *passiewe interaktiewe* dramavorme (radio- en televisie-uitsendings).

Heathcote	Bolton
1) Fokus: 'n spesifieke oomblik wat die essensie van 'n breë, algemene menslike ervaring vasvang en die implikasies daarvan uitwys.	1) Simbolisering: van handeling of van 'n voorwerp of van beide.
2) Spanning: die druk vir reaksie in die dramatiese handeling.	2) Spanning: 'n bewustheid van tyd; fokus; verrassing.
3) Die drie <i>teaterspektrums</i> :	3) Kontras:
geluid → stilte	geluid → stilte
stilstand → beweging	stilstand → beweging
donker → lig	verandering van rigting, bv.
	gemaklik → ongemaklik
	bedreiging → bevryding

(1987: 2).

Ooreenkomste tussen drama en teater in die onderwys, die uitkomsgebaseerde hoorspel en die televisiedrama berus hoofsaaklik op nie-visuele aspekte: By aldie is fokus belangrik. Volgens Morgan en Saxton beantwoord *fokus* altyd die vraag: "*Hoekom vra ek my leerders om [dit] te doen?*" Fokus is dus die sleutel tot suksesvolle onderrig (1987: 3). By die uitsaaiproduk sou die vraag lui: "*Hoekom laat ek my karakters [of aanbieders] so optree?*" wat *motivering* impliseer. Indien hierdie *fokuspunt* van die uitsaaiproduk wan-gemotiveer is, kan geëkstrapoleer word dat die program of drama nie suksesvol sal wees nie.

In 'n toneelstuk het die regisseur twee fokuspunte, redeneer Morgan en Saxton: "Waaroor gaan hierdie drama?" en "Hoe gaan elke toneel uitgebeeld word sodat die gehoor hierdie betrokke interpretasie van die drama sal verstaan?" Hierdie fokuspunte is natuurlik ook waar vir die radio- en televisiedrama. In die klaskamerdrama is daar ook twee fokuspunte, vervolg Morgan en Saxton: Die opvoedkundige fokuspunt of *uitkomst* en die dramatiese fokuspunt (1987: 2). Hierdie tendens word ook by die uitkomsgebaseerde hoorspel en -televisiedrama aangetref en word in Hoofstuk 3 van hierdie studie meer breedvoerig bespreek.

Met verwysing na Bolton se klassifisering van dramatiese elemente, bedoel Morgan en Saxton met *simbolisering* gebare, woorde en voorwerpe wat kollektiewe betekenis verkry binne klasverband, terwyl elke individu geleentheid kry om persoonlike betekenis en assosiasie daaraan te heg (1987: 5). In hierdie sin lê die klem sonder twyfel op die visuele, en is daar dus groter ooreenkoms tussen die televisiedrama en die klaskamerdrama as tussen die hoorspel en voorgenoemde media. Hierdeur word gesuggereer dat die (uitkomsgebaseerde) hoorspel veel meer klem moet plaas op byklanke en woorde om dieselfde simboliese waardes aan die luisteraar oor te dra.

Soos vroeër aangedui, noem Heathcote die sogenaamde *teaterspektrums* as een van die elemente van drama terwyl Bolton, sowel as Morgan en Saxton, hierdie dramatiese boustene onder *kontras* subsumeer. Daarbenewens klassifiseer laasgenoemde skrywers peripetie saam met die voorgenoemde elemente onder *kontras*, soos byvoorbeeld om 'n lekkergoedpapiertjie met die eerste maanlanding op die maanoppervlak te vind, of die vyand is 'n potensiële vriend en die afknouer is 'n lafaard (1987: 5).

Dieselfde onderskeiding tussen die visuele media en die radio geld hier as wat die geval was met simbolisering. Woord en klank moet die onderskeid vir die luisteraar tussen lig en donker tref, terwyl die kyker dit met 'n televisieuitsending fisies kan waarneem.

Terwyl daar slegs geringe ooreenkomste bestaan tussen die *aktiewe interaktiewe* dramavorme en die *passiewe interaktiewe* dramavorme, is daar meer raakpunte tussen die hoorspel en die televisiedrama, aangesien die interaktiewe element ook by die *tradisionele* televisiedrama²⁹ passief is. Die basiese beginselverskille tussen die televisiedrama en die hoorspel geld egter ook *uitkomsgebaseerde* drama, aangesien televisie 'n visuele en die radio 'n ouditiewe medium is. Die belangrikste beginselverskille is:

Die Hoorspel	Die Televisiedrama
<ul style="list-style-type: none"> • is 100% op klank aangewese; 	<ul style="list-style-type: none"> • is 70% op klank en 30% op die visuele aangewese;
<ul style="list-style-type: none"> • word beperk t.o.v. karaktertal (teveel stemme sonder visuele ankerings kan 'n verwarrende effek op die luisteraar teweeg bring); 	<ul style="list-style-type: none"> • word nie beperk deur karaktertal nie danksy visuele onderskeiding;
<ul style="list-style-type: none"> • maak staat op die meeskeppende vermoë van die luisteraar se verbeelding; 	<ul style="list-style-type: none"> • “werk” onafhanklik van die verbeelding van die kyker;
<ul style="list-style-type: none"> • word versterk deur die luisteraar se verbeelding; 	<ul style="list-style-type: none"> • beperk die verbeelding van die kyker;
<ul style="list-style-type: none"> • word inhoudelik beperk t.o.v. stof wat slegs visueel oorgedra kan word; 	<ul style="list-style-type: none"> • word inhoudelik versterk t.o.v. stof wat visueel oorgedra of uitgebeeld moet word;
<ul style="list-style-type: none"> • word soms versterk danksy die “blindheid” van die medium en die gevolglike spannings- en verrassingsmoontlikhede; 	<ul style="list-style-type: none"> • word in sekere gevalle beperk deur die sigbaarheid van karakters, geografiese milieu en voorwerpe;
<ul style="list-style-type: none"> • word teen 'n geweldige laer produksiekoste bedryf as die televisiedrama; 	<ul style="list-style-type: none"> • word teen 'n geweldige hoë produksiekoste bedryf;
<ul style="list-style-type: none"> • beskik vanweë koste en seindistribusie-infrastruktuur oor 'n groter gehoor as televisie in derdewêreld- en ontwikkelende lande. 	<ul style="list-style-type: none"> • beskik vanweë koste en seindistribusie-infrastruktuur oor 'n kleiner gehoor as radio in derdewêreld- en ontwikkelende lande.

Die groot verskil tussen die uitsaaimedia en die klaskamer- of verhoogervaring, is dus dat die deelnemers aan die klaskamerdrama midde-in die handeling staan en dit *aktief* beleef. Die kyker of luisteraar is bloot waarnemer en interpreteerder van die gegewe omdat die handeling *passief* beleef word. Hierdie onderskeid word waarskynlik ten beste gedemonstreer deur Morgan en Saxton se onderverdeling van spanning in sewe kategorieë, met insette van die onderwyser as fasiliteerder *buite* die drama en as rolspeler *binne* die drama:

1) Uitdaging

Buite die drama → *Dis moeilik. Ek verwag dalk te veel.*

Binne die drama → *Maar hy's 'n kommandant. Hoekom sal hy na ons luister?*

2) Beperkte tyd

Buite → *Daar's baie om te doen. Ek kan julle net drie minute tyd gee.*

Binne → *Die wagte ruil om middernag. Dan moet ons almal in posisie wees.*

3) Beperkte ruimte

Buite → *Kom almal hier naby my.*

Binne → *Oppas, die ingang tot die grot is baie laag.*

4) Algemene beperkings

Buite → *As julle hierdie toneel doen, moet julle 'n manier kry om die gevoel oor te dra sonder om aan mekaar te raak.*

Binne → *Daar sal geen aanraking tussen gevangene en besoeker toegelaat word nie.*

5) Die onbekende

Buite → *Ek is nie heeltemal seker wat gaan gebeur nie.*

Binne → *Wat sal hy van ons verwag?*

6) Verantwoordelikheid

Buite → *Het enigiemand genoeg kennis om hierdie rol te speel?*

Binne → *Wie sal wag hou? Ons lewens hang af van jou oë en ore.*

7) Evaluasie

Buite → *Kom ons kyk hoe goed het julle die probleem opgelos.*

Binne → *As enigiemand van ons plan afwyk, sal hierdie sending misluk (1987: 3).*

In al hierdie gevalle is die rol van die fasiliteerder — dus die onderwyser *buite* die drama — afwesig in die uitsaaiproduk aangesien die fasiliteerder of regisseur in die meeste gevalle 'n onbekende, onsigbare element van die produk is en nooit tot die handeling toetree nie.

Gavin Bolton (1980)³⁰ vra die vraag: Beteken die ervaring van Drama om nie Teater te ervaar nie? Hy vind beide negatiewe en positiewe antwoorde op hierdie vraag:

"I put NO first, for only if we accept a distinction between the two which can never be ignored, can we usefully pursue the common ground."

...

"The potential for learning lies in this very ambivalence that it [die drama-ervaring] is happening and yet not happening. So it is a metaphorical experience which still retains the spontaneity, the now-ness and the me-ness of an actual experience."

...

"For the child in drama the skill lies in behaving with integrity and spontaneity in a fictitious situation, not acting ... but being" (1980: 71, 72).

Die verskil tussen realiteit, teater en klaskamerdrama kan vir die oningewyde verwarrend wees. Bolton beskryf die verskil onder meer so:³¹

"One critical difference is that, although in 'real life' we may only be conscious of 'working at' a social context when something goes wrong, in dramatic playing one is constantly aware of the effort required" (1992: 11).

In die teater, voer Bolton aan, boots akteurs die lewe, mense en situasies na vir 'n gehoor. In dramatiese spel beleef die deelnemers daardie elemente vir hulleself. Waar rekwisiete meesal noodsaaklik is in teateropvoerings, word hulle veel eerder struikelblokke in dramatiese spel (1992: 14 - 16).

Dramatiese spel, voer Bolton aan, bestaan normaalweg uit twee fases: 'n Beskrywende fase en 'n eksistensiële fase. In die praktyk kom dit eenvoudig neer op 'n *vertelfase* en 'n *spelfase*. Indien laasgenoemde dreig om te misluk, sal die beskrywende of vertelfase in werking tree totdat die hindernis uit die weg geruim is. In die realiteit, vervolg Bolton, word die meeste sosiale interaksie oorheers deur vertelling *in die verlede tyd*:

"There are a fair number of social contexts when it is legitimate for one member of the group to narrate something to the others. Such a 'narrator' adopts a public mode of 'describing' something to an 'audience'."

...

"Not surprisingly this narration also features commonly in dramatic playing activity ... This is not just stylistic ornamentation, it is absolutely vital to the 'meaning-making' processes. This form of reflection within the fiction itself is an explication of experience" (1992: 18).

Die verskil tussen klaskamerdrama en teater, voer Wagner aan, is dat teater só gestruktureer is dat die *gehoor* dit kan geniet en waardeer. In die klaskamerdrama is dit die *deelnemers* wat die drama geniet en waardeer, omdat daar nie noodwendig 'n gehoor teenwoordig is nie. Dieselfde dramatiese elemente geld egter beide teater en klaskamerdrama (1980: 154).

Dit blyk hieruit weer eens dat beplanning van kardinale belang is ter voorbereiding van die klaskamerdrama, maar ook van enige vorm van uitkomsgebaseerde drama. Net so belangrik as beplanning, redeneer Wagner, is egter om te weet watter areas van die drama nie beplan darf word nie:

"Classroom drama calls for defining a particular moment and assuming an attitude — and not planning beyond that. To decide an outcome is to reduce the drama to 'just pretend' " (1980: 110).

Hierin lê 'n wesenlike verskil tussen klaskamerdrama en die *uitkomsgebaseerde* hoorspel opgesluit: Dit is van kardinale belang dat die uitkomsgebaseerde *radiodrama* tot in die fynste besonderhede — met

inbegrip van die uitkomst — beplan word. Indien dit nie gedoen word nie, kan met reg aangevoer word dat so 'n *hoorspel* gereduseer word tot blote vermaak, en dus, soos Wagner aangedui het, tot "*just pretend*." Die rede hiervoor is eenvoudig weer dat die interaksie van die klaskamerdrama aktief is, terwyl dit in die geval van die radio passief is. In hierdie opsig toon die hoorspel sterk ooreenkomste met die leeservaring:

"Through the process of identifying, readers give life to texts; in this sense, reading is akin to role playing in a drama" (1980: 186).

Morgan en Saxton vervolg deur die vier stadiums van die "*well-made play*" te behandel. Die term verwys egter nie na die negentiende eeuse drama waarin dilemmas opgelos is nie. In moderne taal, voer hulle aan, is 'n afgeronde oplossing dikwels ongeloofwaardig en onbevredigend.

"In drama a neat resolution is often neither true nor appropriate" (1987: 5).

Wat dus met die term bedoel word, is 'n *goed-gekonstrueerde* drama wat volgens Morgan en Saxton bestaan uit die volgende:

a) Eksposisie — Die fasiliteerder en die klas deel hulle kennis en kom ooreen op die "reëls van die spel": Tyd, plek, gedrag/handeling. In Dorothy Heathcote se woorde:

"... the exposition is about letting the students know 'what's up' " (1987: 5).

b) Verwikkeling/motoriese moment — Hier word die probleem en die protagonis (-te) bekendgestel. Situasies word uitgebeeld wat nodig is om die betekenis van die uiteindelijke klimaks te begryp. Wat hier belangrik is, is dat die fasiliteerder nie werk met intrige nie, maar met situasies wat die leerders se verbeelding sal prikkel, kennis sal verbreed of vrae of onduidelikhede sal opklaar. Die fasiliteerder werk driedimensioneel

"... manipulating her teaching objectives ('the play for the teacher'); the expectations of the students ('the play for them') and the ideas that lie within the material ('the play')" (1987: 5).

c) Klimaks — Die fasiliteerder kan hierdie faset van die klaskamerdrama nie beplan nie, maar bloot op die uitkyk wees vir 'n oomblik of 'n situasie met kollektiewe betekenis wat realisties en oortuigend vir die deelnemers sal wees, sowel as toepaslik in die konteks van die drama sal wees (1987: 6).

d) Afloop/ontknoping — Dit is belangrik dat die deelnemers geleentheid gebied word om die gevoelens wat hulle tydens die klimaks ervaar het, te verstaan. Heathcote voer in hierdie verband aan dat daar 'n oomblik van herkenning moet wees, wanneer intelligensie deel word van die drama en die geleentheid vir estetiese ervaring geskep word. Hierdie ontknoping kan, volgens Morgan en Saxton, 'n verskeidenheid van vorme aanneem: Gesprekvoering, stelwerk, vertelling of bloot net oordenking. Die finale gevoel, sê Heathcote, moet egter een van bevrediging wees vir die fasiliteerder sowel as vir die leerders, presies soos dit die geval is met 'n geslaagde teaterervaring (1987: 7).

Volgens Morgan en Saxton sluit ander vorme van klasdrama die volgende in:

- Bespreking – die vergadering (met of sonder konfrontasie);
die onderhoud (leerders stel en beantwoord vrae).
- Vertelling – *Hansie en Grietjie*, byvoorbeeld uit die heks se perspektief;
voorlesing;
monoloog, voorafgegaan óf gevolg deur interaktiewe rolspel, of beide.
- Teksskryf – dit behels
 - a) ondersoek → kort stukkies dialoog en die klas moet daaromheen improviseer;
 - b) analise → die klas ontvang 'n bladsy met dialoog sonder karakteraanwysings — die leerders moet dan bepaal hoeveel karakters ter sprake is, waaroor die toneel handel en wie aan die woord is;
 - c) interpretasie → ondersoek en analise kan lei tot die ontwikkeling van 'n toneel (dramaturg), repetisie (regisseur en akteur) en dit met ander te deel (akteur en gehoor)
 (1987: 113 - 117).

Morgan en Saxton dui voorts 'n aantal strategieë aan wat met rolspel gepaardgaan (1987: 117). Ten eerste, voer hulle aan, is dit van die uiterste belang dat daar drie fases beleef moet word, naamlik voorbereiding, spel en refleksie. Sonder refleksie, beklemtoon hulle, is die eerste twee stappe niks meer as blote improvisasie nie.

Etlike teatergenres word ook deur Morgan en Saxton aanbeveel om in die dissipline van die klaskamerdrama aan te wend (1987: 122 - 128).

- a) Koorspraak.
- b) Gedramatiseerde koorspraak.
- c) Storieteater — is ontwikkel deur Paul Sills en sluit aan by gedramatiseerde koorspraak, behalwe dat leerders wat die koorspraak op daardie oomblik doen, nie die handeling uitvoer nie; 'n vorm wat ietwat aan die pantomime herinner.
- d) Leesteater — 'n "*theatre of the mind*".
- e) Kamerteater — 'n kombinasie van leesteater en storieteater waar die klas in groepe verdeel word. Elke groep speel 'n afsonderlike deel van die storie uit.
- f) Ensemble drama — is gemik op groter groepe as vir kamerteater, maar elke groep doen iets anders om die storie te vertel, bv. koorspraak, gedramatiseerde koorspraak, storieteater, dans, mimiek ensovoorts.
- g) Toneel — word deur fasiliteerders gesien as 'n produk, eerder as 'n instrument waardeur leerders ontdekkings kan maak. 'n Klas senior leerders het byvoorbeeld 'n kwartaal gewy aan die ontdekking van die *Antigones* van Sophocles en Jean Anouilh aan die hand van die volgende strategieë:
 - Onderhoud — twee inwoners van Kreon in 'n televisie-onderhoudsituasie.
 - Spraak en beweging — dansdrama, gedramatiseerde koorspraak en koorspraak vir die Griekse koor.
 - Teks — leerders het die poëtiese teks in moderne prosadialoog herskryf en selfs in moderne poësie herskryf.
 - Kontekstuele drama — leerders het ondersoek ingestel na die moontlikhede wat opgesluit lê in wat sou gebeur het indien Antigone Kreon sou gehoorsaam het, terwyl die fasiliteerder in die rol van Polinises geplaas was.
 - Improvisasie — 'n toneel tussen Antigone en haar vader, Oidipus. Leerders het die Griekse tragedie nagevors en daaruit geleer hoedat Anouilh Antigone byvoorbeeld gebruik het as metafoor vir Frankryk onder Duitse besetting tydens die Tweede Wêreldoorlog.
- h) Antologie en Dokumentêre drama — albei strategieë is daarop gemik om as verhoogopvoerings aangebied te word, maar beide is ook geskik vir klaskamerwerk as gevolg van hulle plooibare en episodiese aard. Van leerders word ook gevra om 'n deurlopende dramatiese struktuur te vind wat hulle konsepte kan akkommodeer.

- Antologie is 'n reeks kort tonele, gebaseer op gegewe uit een of meer bronne en ontwikkel rondom 'n tema, byvoorbeeld: Dit is aanvaarbaar om anders te wees; almal is 'n held vir iemand; weeskinders.
- Dokumentêre drama is 'n reeks kort tonele gebaseer op 'n geskiedkundige gebeurtenis, met die gebruik van soveel moontlik primêre bronne, byvoorbeeld joernale, dagboeke, eerste-persoonsvertellings of onderhoude, foto's, koerantartikels, dokumente, lyste en inventarisse. Moontlike onderwerpe wat deur Morgan en Saxton genoem word, is geskiedkundige plekke, vondste en praktyke, soos byvoorbeeld slawehandel.

'n Variasie op die dokumentêre drama wat deur die skrywers aan die hand gedoen word, en wat nader aan die leerder se ervaringswêreld lê, is die sogenaamde *solderdrama*, oor leerders se familiegeskiedenis en die dorp of stad waarin hulle leef.

Die YPTET-skrywers wys op die volgende voordele van die klaskamerdrama:

- Leerders se eie vindingrykheid word gebruik en ontwikkel; geen gesofistikeerde toerusting of hulpmiddels word benodig nie.
- Klaskamerdrama is ideaal geskik vir groot klasse of groepe leerders.
- Dit kan in bykans enige ruimte plaasvind, solank dit groot genoeg is om die hele groep te huisves, en kan ook buitekant beoefen word.
- Deur leerders se idees te gebruik, gee dit hulle makliker toegang tot die leerproses en word hulle in staat gestel om hulle eie leerproses te kontroleer. Ten slotte, voer die YPTET-skrywers aan, word suksesvolle rolspelers ook suksesvolle leerders (1993: 8).

Eric Bentley se opmerkings, soos aangehaal deur John O'Toole, plaas die waarde van spel en vertelling soos volg in perspektief. Hy beskryf *storie* as die “... *halfway house between Life and Plot* ...” en definieer die *storieproses* as “... *satisfying the demands of sequence, causality and selectivity* ...” (1976: 117). Dit verleen beslis 'n goeie vertrekpunt by die beplanning van suksesvolle klaskamerdrama.

1.4 Nywerheidsteater

Dit is ter aanvang belangrik dat onderskeid getref word tussen die begrippe *Industriële Teater* en *Nywerheidsteater*, aangesien eersgenoemde breedweg as *protesteater* beskryf kan word en laasgenoemde

as *vredesteater* of *opvoedkundige teater* en selfs ook as *uitkomsgebaseerde teater*. Vir die doel van hierdie studie sal egter slegs op die term *nywerheidsteater* gefokus word.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks is daar 'n magdom nywerheidsteatergroepe soos die Blue Moon Company, Cape Heart, BP Showcase, Shoestring Company en Theatre for Africa, om maar 'n paar te noem.

Tematies konsentreer nywerheidsteatergeselskappe in Suid-Afrika hoofsaaklik op gesondheidskwessies soos seksueel-oordraagbare siektes en tuberkulose; gemeenskapsopheffingsprogramme waarin daar op lewensvaardighede klem gelê word; opleiding t.o.v. die werksomgewing (bv. vakmans- en bestuursopleiding); omgewingsbewaring en voorgeskrewe werke vir skole.

Die meeste optredes is in opdrag van groot maatskappye soos petroleumvervaardigers of versekeringsmaatskappye, met tekste wat deur middel van improvisasie geskep en daarna geslyp word vir aanbieding.

In wese is daar heelwat ooreenkomste tussen klaskamerdrama en nywerheidsteater, behalwe natuurlik dat laasgenoemde hoofsaaklik, dog nie uitsluitlik nie, op volwassenes in die werkplek gemik word.

'n Voorbeeld hiervan is die *Cape Heart*-groep se Metlife Aids Show wat, eie aan die aard van hierdie teatervorm, deur die geselskap geïmproviseer is, voordat die teks uiteindelik gefinaliseer en neergepen is. Dit is 'n opdragproduksie wat oorspronklik deur ESKOM aangevra, gefinansier en by verskeie ESKOM-installasies aangebied is in 'n poging om werkers teen die gevare van MIV en Vigs te waarsku. Breë riglyne en *uitkomst*e is deur die Elektrisiteitsvoorsieningskommissie neergelê alvorens die groep daaraan begin werk het. Nadat die *ESKOM*-kontrak afgehandel is, is die produksie onder meer ook teen 'n bepaalde tarief by instansies soos *SAB*, versekeringsmaatskappye soos *Die Ou Mutual* en *SANLAM* en die kettingwinkelgroep, *Pick'n Pay*, opgevoer. In gevalle waar daar 'n gesondheidsdepartement of -afdeling deur die instansie ingestel is, is die produksie deur daardie afdeling of departement aangevra en in 'n lokaal soos 'n restaurant, ontspanningsaal of dergelike ruimte aangebied. Nadat die produksie opgevoer is, word die gehoor geleentheid gebied om vrae aan die geselskap te stel. Een van die lede was byvoorbeeld MIV-positief en twee VIGS-beraders het die spelers bygestaan in die beantwoording van vrae.

Voorbeelde uit die teks van die *Cape Heart*-groep se Metlife Aids Show word in die derde hoofstuk van hierdie studie geanaliseer en geëvalueer.

1.5 Sosiodrama

Die psigodramaturg, Jacob Levy Moreno, se oorspronklike *Teater van spontaneïteit* (das Stegreiftheater) wat tussen 1921 en 1923 tot stand gekom en uiteindelik aanleiding gegee het tot die ontstaan van die sosiodrama (Garcia and Sternberg. 1989: 10), is waarskynlik die oersjabloon van die latere klaskamerdrama.

'n Verdere ontwikkeling uit die *Stegreif*-konsep was die sogenaamde *Lebendige Zeitung* (Lewendige koerant) waar daar op sosiokulturele aspekte, gebaseer op sake van die dag, gekonsentreer is (1989: 10): Tydens die Amerikaanse depressie (*The Great Depression*), beskryf Robert Landy, toe dagblaaie voortdurend die neerdrukkende statistieke van werkloosheid en die onafwendbaarheid van die Tweede Wêreldoorlog weerspieël het, het die *Federal Theatre Project* gereageer deur dié slegte nuus te dramatiseer en debat en aktiewe denke daaroor uit te lok, gebaseer op die vroeëre eksperimente van Moreno. Hierdie *Lewendige koerant*, verklaar Landy, kon met ewe veel sukses in die klaskamer gebruik gewees het. Só beïndruk was Landy daarmee, dat hy die Moreno-tegniek inderdaad aangepas het vir gebruik in die hoërskoolklaskamer (1982: 34).

In die sewende hoofstuk van Handbook of educational drama and theatre, onder die opskrif, “Drama therapy in the community,” neem Landy sosio- en psigodrama onder die loop. Volgens hom definieer die British Association for Dramatherapists die vakgebied soos volg:

"Dramatherapy is a means of helping to understand and alleviate social and psychological problems, mental illness and handicap; and of facilitating symbolic expression, through which man may get in touch with himself both as individual and group, through creativity structures involving vocal and physical communication" (1982: 134).³²

Voorts noem Landy die standpunte van 'n dramaterapeut, Eleanor Irwin, wat dié vorm van terapie sien as die beplande toepassing van drama- en teater tegnieke “... *to bring out intrapsychic, interpersonal, or behavioral changes*” (1982: 134).

Landy redeneer dat die omgewing waarin die drama plaasvind, 'n klaskamer, teater, hospitaal of kliniek, of 'n vertrek in 'n gemeenskapsentrum kan wees. Vir hom impliseer dramaterapie werk met 'n groep wat in een of ander vorm gestremd is — geestelik, liggaamlik (insluitende gesig- en gehoorgestremdheid), sosiopate en bejaardes. Hy beklemtoon egter ook die feit dat mense wat nie gestremd is nie, maar bloot 'n behoefte het om in 'n krisistyd terapie te ondergaan, of hulle eie potensiaal wil realiseer, dramaterapie kan ondergaan. Sulke terapie geskied o.l.v. 'n opgeleide psigoterapeut met 'n grondige drama- of teateragtergrond, of 'n drama- of teaterkenner met voldoende opleiding in psigoterapie of berading (1982: 135).

Omdat dramaterapie interdisiplinêr is, sê Landy, en die dramakuns met sielkunde gekombineer word om sodoende 'n estetiese proses met 'n terapeutiese proses te integreer, kan die fokuspunte maklik verwar word. Die basis van dramaterapie, verduidelik hy, is die elemente van spel, teater, ritueel, betowering en sjamanisme, katarsis, rol-aanname en rolspel, en handelingsgeoriënteerde psigoterapeutiese sessies soos psigodrama en sosiodrama. Ander genres in die terapeutiese dissipline, sê Landy, sluit o.a. in poppekasteater en die gebruik van maskers.

Tot dusver is vasgestel dat daar hoofsaaklik twee praktyke met dramaterapie gesuggereer word, naamlik sosiodrama en psigodrama. Vervolgens word elke begrip kortliks in perspektief geplaas.

(a) Sosiodrama

Sosiodrama is volgens Garcia en Sternberg 'n groepshandeling waartydens deelnemers ooreengekome sosiale situasies spontaan uitspeel en individue gehelp word om hulle gedagtes en gevoelens uit te druk, probleme op te los en hulle waardes op te helder (1989: 4). Temas word gebaseer op fiktiewe situasies met kollektiewe komponente wat dit ten doel het om

- katarsis (gevoelsuitdrukking)
- insig ('n nuwe persepsie) en
- rolopvoeding (gedragsoefening) teweeg te bring (1989: 5).

In die woorde van Garcia en Sternberg:

"It [sociodrama] taps into the truth about humanity that we are more alike than we are different"
(1989: 12).

'n Sosiodramasessie geskied tradisioneel in drie fases:

- 1] 'n Opwarmingsfase — deelnemers besluit oor die onderwerp wat uitgespeel gaan word. Opwarmingsessies is dikwels tamelik persoonlik, aangesien lede van 'n groep oor situasies praat waarby hulle betrokke is en waaroor hulle persoonlike gevoelens het. Desnieteenstaande is sosiodramasessies nie psigoterapeutiese sessies nie, aangesien die probleme wat ondersoek word, gebaseer is op 'n *algemene probleem* onder lede van 'n groep en nie op die probleem van 'n spesifieke individu nie (1989: 18).
- 2] 'n Uitspeelfase — Die handelingsverloop word spontaan geïmproviseer. Voorts mag die uitspeel van 'n situasie 'n persoon in 'n situasie plaas waarin die teenoorgestelde standpunt as wat die persoon huldig, verdedig of uitgespeel moet word. Met die *skoene aan die ander voet*, word die individu dus gedwing om wyer as 'n persoonlike opinie te dink. Dit kan daartoe lei dat die persoon óf van (die oorspronklike) opinie verander, óf dat die oorspronklike opinie versterk word, maar met groter begrip (1989: 19).
- 3] 'n Besprekingsfase — Nadat die situasie uitgespeel is, bespreek die groep hulle ervarings en gewaarwordinge en die antwoorde op probleme of selfs nuwe idees wat by lede van die groep kon ontstaan het. Dit bied aan lede van 'n groep die geleentheid om aan mekaar te vertel hoe sekere aspekte van die tema hulle geraak/beïnvloed het. Dit dien ook om onsekerhede of moontlike misverstande uit die weg te ruim en om die groep — spelers en waarnemers — te bind (1989: 20).

By temas waarin 'n lae selfbeeld, onsekerheid of angste sentraal staan, is lede van die groep meesal baie verlig om uit te vind dat hulle nie geïsoleerde gevalle is nie en dat daar ander mense is wat soos hulle voel (1989: 20).

(b) Psigodrama

Die verdere ontwikkeling uit Moreno se sosiodrama, die *psigodrama*, hou verband met persoonlike of eerstepersoonsproblematiek en is dus hoofsaaklik bestem vir die psigoterapeutiese behandeling van die individu. Die behandeling volg egter dieselfde patroon as dié van die sosiodrama (1989: 10).

Gegewe die aard van dramaterapie, is dit haas onmoontlik om hierdie dissipline na die uitsaaimedia te verplaas. Die kyker of luisteraar se betrokkenheid sal beperk word tot hoogstens dié van waarnemer, as gevolg van die passiewe interaktiewe aard van die uitsaaimedia.

Aantekeninge

- 1 1953. Didactic poetry. In: Steinberg, S.H. (ed). Cassel's Encyclopaedia of literature Volume 1.
- 2 1923. Good citizenship through story-telling
- 3 Hamlet, Prince of Denmark, 3^e bedryf, toneel 2.
- 4 Vgl. die Amerikaanse televisiereeks, Alienation, waarin die negatiewe elemente van rassisme voortreflik uitgebeeld is.
- 5 Vgl. die vele vervolghere wat in die Tweede Wêreldoorlog in Amerika en Europa uitgesaai is om dieselfde doel te bereik.
- 6 O.a. Stephen Moyo. 1981. Oral traditions in Southern Africa; Walter Ong. 1982. Orality and literacy. The technologizing of the word; M.I. Ogemefu. Yoruba Legends; Barbara en Warren Walker. Nigerian tales; E. Dayrell. Folk stories of Southern Nigeria; Alta Jablow. The intimate folklore of Africa.
- 7 1973. A study of the influences of oral literature on the contemporary literature of Africa.
- 8 Vgl. Riana Scheepers se debuut-kortverhaalbundel, Die ding in die vuur.
- 9 Aangehaal deur Awoonor uit: Achebe, Chinua. The role of the writer in a new nation. In: Nigeria Magazine: 158
- 10 Landy, Robert J. 1982. Handbook of educational drama and theatre.
- 11 O'Toole, John. 1976. Theatre in education. New objectives for theatre - new techniques in education.
- 12 Aangehaal uit Davis J.H. and Behm T. Terminology of drama/theatre with and for children: A redefinition. In: Children's theatre review. 27, no. 1 (1978): 10-11
- 13 Pretorius, H. 1978. Die begrip Drama-in-die-onderwys ... (Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.)
- 14 Sien Sosiodrama op bladsy 51 (1.5) van hierdie hoofstuk.
- 15 Pretorius, H. 1978: 10. O.m. werke deur Peter Slade (Child drama), Caldwell Cook ("The play way." In: The uses of drama); Geraldine Siks ("An appraisal of creative dramatics." In: Educational theatre journal, 17(4) Desember 1965); Brian Peachment (Educational drama); Frances Caldwell Durland (Creative dramatics for children); A.F. Alington (Drama and education).
- 16 Redington, C. 1983. Can theatre teach?

Aantekeninge (voortgesit)

17. "The drama in adult education" In: Adult Education Committee, HMSO, 1926: 198.
 18. Artaud, A. 1968: 31 - 32. The theatre and its double.
 19. Stanislowski, C. 1969: 2 - 3. An actor prepares.
 20. Ander voorbeelde hiervan is o.m. Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny (Totstandkoming en val van die stad Mahagonny), en Die Ausnahme und die Regel (Die uitsondering en die reël). Die bekendste is egter Die Heilige Johanna der Schlachthöfe (Die heilige Johanna van die slagplase), wat later in Engels vertaal opgevoer is as Happy End. In hierdie drama is die sentrale karakter 'n armoedige meisie van die Heilsleër, luitenant Lillian Holiday, wat probeer om die uitgebuide werkers van die vleisfabrieke in Chicago van honger te red deur haar te beroep op die medemenslikheid van die ryk fabriekseienaars. Dit is egter eers as sy poog om 'n kommunisties-geïnspireerde opstand te fnuik, dat sy tot die besef kom dat geweld die basis vorm van kapitalisme (1967: 126-127).
 21. Die vernietiging van illusie, onderbreking van die handelingsverloop en verbreking van die spanningslyn om sy gehore van die gegewe te vervreem sodat hulle onbetrokke kon bly ten einde 'n intelligente en objektiewe mening te kon vorm van sy didaktiese werk, of Lehrstücke.
 22. Aangehaal uit Willet, J. (transl). The Messingkauf dialogues. 1965: 102.
 23. Aangehaal uit Willet, J. (ed, transl). Brecht on theatre. 1977: 58.
 24. 'n Noodtoestand is in November 1973 a.g.v. die konflik afgekondig. In die verkiesing van Februarie 1974 het die Konserwatiewe party die verkiesing teen die Arbeidersparty verloor.
 25. ANON. 1993. At the market. Ten lessons for second language learners
 26. Robinson, Ken (ed). 1980. "From the particular to the universal" In: Exploring theatre and education
 27. 1974. Drama and the teacher
 28. Morgan, Norah and Saxton, Juliana. 1987. Teaching drama.
 29. Televisiedramas kan voor 'n gehoor opgeneem word waar daar 'n aktiewe interaktiewe element betrokke is en wat verder deur die visualiteit van die medium gerugsteun word sodat die kyker self nie totaal van die handeling uitgesluit word nie.
 30. "Theatre form in drama teaching." In: Exploring theatre and education (1980)
 31. New perspectives on classroom drama (1992)
 32. Aangehaal uit Blumberg, M.L. "Creative dramatics: An outlet for mental handicaps." In: Journal of rehabilitation 42 no. 6 (November-December 1976): 17-20.
-

HOOFSTUK 2

Die opvoedkundige aanwending van die radio en televisie tot en met die vroeë jare tagtig

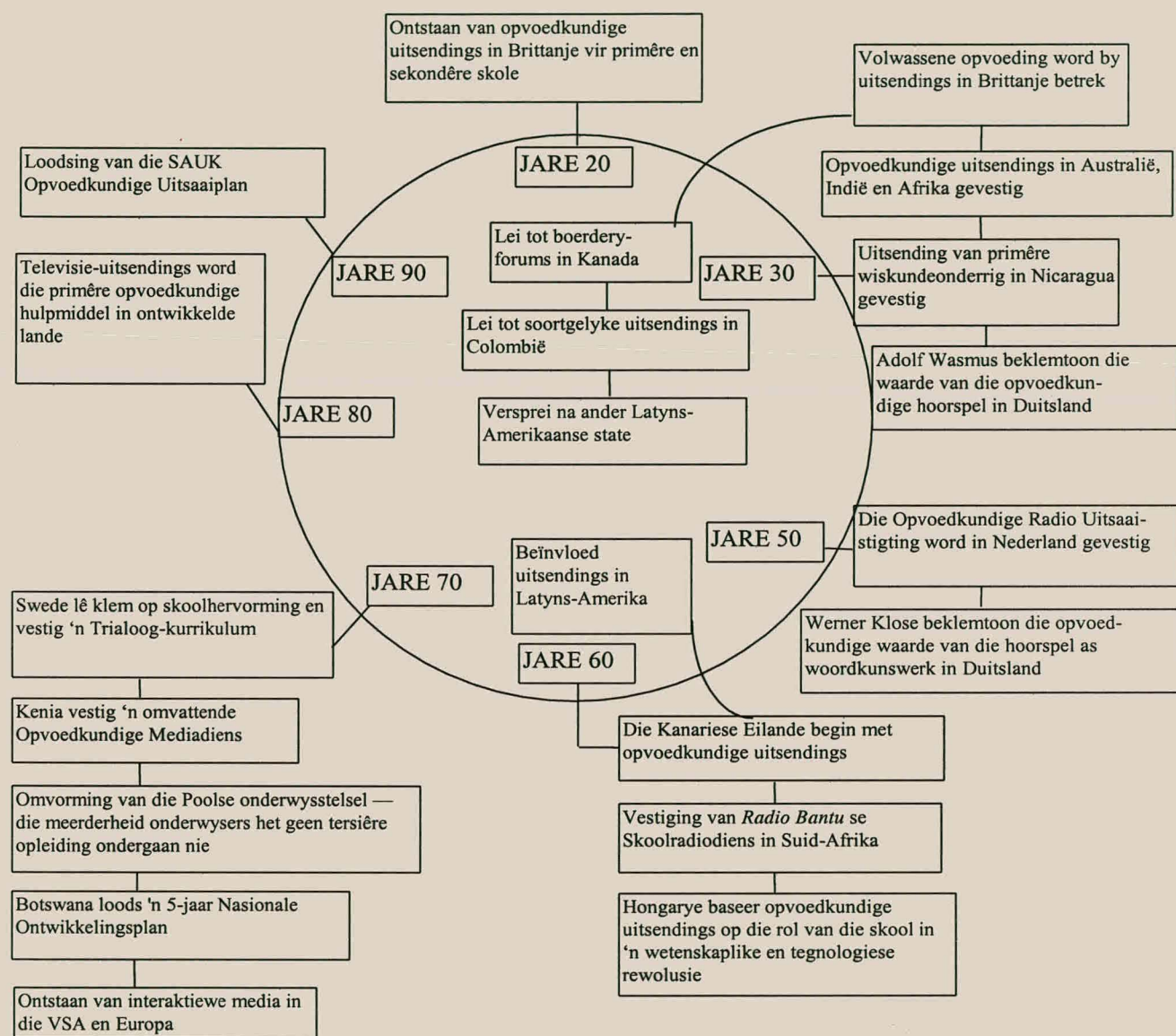
2.1 Inleiding

Soos reeds met die inleiding tot hierdie studie aangedui, het die opvoedkundige uitsaai-arena sedert die jare sewentig rewolusionêre veranderings ondergaan. Daar blyk veral geweldige klemverskille tussen eerste- en derdewêreldlande te wees, terwyl ekonomiese en tegnologiese vermoëns bepalend is t.o.v. die primêre wyse van aanwending: Ontwikkelde lande maak hoofsaaklik van televisie-uitsendings en rekenaargebaseerde stelsels gebruik en ontwikkelende lande oorwegend van radio-uitsendings en die gedrukte media.

Suid-Afrika blyk egter 'n uitsondering te wees t.o.v. die gebruik van gedrukte media ter ondersteuning van uitsaaimateriaal. Alhoewel die nasionale uitsaaier, die SAUK, tans die grootste volume opvoedkundige uitsendings in Suid-Afrika bied, word geen program deur enige gedrukte materiaal gerugsteun nie. Ironies genoeg is die gewraakte *Skoolradio*-uitsendings van die destydse *Radio Bantu* omvattend deur 'n reeks publikasies ondersteun (meer inligting hieroor word in Bylaag 3 verstrekk).

Aangesien die fokuspunt van hierdie studie egter die *radiodrama* is, word die opvoedkundige uitsaaipraktyke wat nie daarmee verband hou nie in Bylaag 2 beskryf. Om die ontwikkeling van opvoedkundige uitsendings wêreldwyd in breë trekke saam te vat, word die volgende inligting voorgehou:

2.2 Diagrammatiese uiteensetting van die ontwikkeling van die uitsaaiwese as opvoedkundige hulpmiddel



Dit spreek vanself dat alle lande wat betrokke is by die uitsending van opvoedkundige uitsendings nie hier weerspieël is nie. Die doel is bloot om aan te dui dat opvoedkundige uitsendings 'n wêreldwye verskynsel is wat vroeg in die twintigste eeu reeds ontstaan het.

2.3 Teorie rondom die radiodrama as informatiewe medium:

John Grierson se profetiese woorde van 1941 word in 1966 deur Hardy¹ aangehaal:

"Education will come out of the schoolroom and the library, the literary circle and the undergraduate conference, into the light of day ... more than it has ever thought of doing in the past. It will go into the factory and the field, into the co-operatives of production and distribution. It will express itself, not as thought or debate, but as the positive action within the community of organized youth groups, women's groups and men's groups. One half of education, the stronger half, will lie in the organization of active citizenship; for there can be no concept of Planning without the concept of Participation" (1966: 268).²

Indien verandering die aanvaarde norme in twyfel begin trek, redeneer Grierson verder, is die weg vandaar altyd gevaarlik. Hy trek ook die betekenis van onderwys en opvoeding sonder morele noodsaaklikheid in twyfel:

"The orthodox view of education can bring only disappointment. The problems of the modern world appear and change faster than any set of teachers can grasp them, much faster than they can convey their substance to a population of children. If the schools attempt to teach children to solve the problems of the day, they are bound always to be in arrears" (1966: 273, 274).³

Een van die "probleemareas" van die hoorspel as opvoedkundige hulpmiddel, is die propagandistiese aanwending daarvan. Grierson beskryf hoe die vroeë Kerk vorendag gekom het met die idee van propaganda, ter verdediging en tot uitbreiding van die Christelike geloof (1966: 281). Ook die Tweede Wêreldoorlog sal onthou word vir die nuwe propagandawapens wat ontdek is, te wete die radio en die rolprent. Naziïsme het selfs buite die Duitse grondgebied geweldig veld gewen, danksy sterk propaganda.

"Whether we like it or not, everywhere the new dramatic methods of appeal are being used on a colossal scale to crystallize men's sentiments and so affect their will" (1966: 281).⁴

Die reg van die staat om propaganda te gebruik as 'n instrument tot kreatiewe en vreedsame verandering word egter nog misken, voer Grierson aan.

"Of course, there are dangers in the government use of propaganda or information. There is danger of a political head creating a public myth about himself, and the danger of a department concealing its incompetence, and the danger of a political party using the power of information to perpetuate its existence and thus thwart the democratic process."

...

"The secret of the relationship between propaganda and education in the future lies ... in ... a new consideration of the dramatic or interpretative factor in education" (1966: 286).⁵

...

"There has been increasing use of radio and the film for both juvenile and adult education ... and the use of illustrative material on school walls" (1966: 287).⁶

...

"... the 'art' of documentary is, as always with art, only the by-product of an interpretation well and deeply done. Behind the documentary film from the first was a purpose, and it was the educational purpose with which we have been dealing ... the documentary film has succeeded in meeting the need of citizens in the school and elsewhere for a living description of their community; and this is the secret of its economy and of its importance" (1966: 289).⁷

...

"... what we once feared as 'propaganda' will no longer be feared if it is necessary education in the circumstances of our time; and that the educational system itself is reaching out ... further in the use of the dramatic media if it is to secure for the citizenry a true sense of their living relationship to events" (1966: 292).⁸

Samevattend dus het Grierson reeds in 1941 voorsien dat onderwys en opleiding ook van buite die klaskamer bedryf en beïnvloed sou word, maar hy waarsku teen die onverantwoordelike aanwending van die elektroniese media. Dit is egter nie net Grierson wat hierdie rewolusionêre ontwikkelings met sekere voorbehoude verwelkom het nie. William Levenson⁹ skryf in 1945:

"... radio can be of great help to the teacher, for radio has learned to use drama and music, two potent forces for creating an emotional impact" (1945: 8).

...

"... dramatization can result in a powerful emotional appeal. A great variety of subjects can be handled in this manner ... With good script writing, the educational pill can be sweetened and yet a great amount of value retained ... Then too, there is danger of so diluting the few facts or concepts to be presented that, aside from entertainment, little results. The fact that a program is dramatized by no means ensures greater interest. For, as Lazarsfeld points out in speaking of adult programs: 'Strangely enough, it is always assumed that people who do not listen to a good talk or a well-organized round-table discussion will listen to a dramatization of a serious topic ... There is no evidence, however, that dramatized education gets a much larger listenership than well-delivered straight talks ... The listener ratings of the dramatized informational programs are not much higher than those of the well-established talk and discussion programs'" (1945: 53 - 54).

Levenson redeneer verder dat die wyse van oordrag van kennis nie so belangrik is as hoe die luisteraar met daardie verworwe kennis omgaan nie: *"The decisive factor is what the learner does with the facts"* (1945: 8). Hy gebruik die voorbeeld van die voetganger wat weet die rooi verkeerslig beteken die straat

mag nie oorgesteek word nie, maar dit nietemin doen. Die kennis dien dus geen doel alvorens die ingesteldheid of houding jeens daardie kennis verander het nie. Om sy argument te staaf, haal Levenson Rachel Davis DuBois aan uit Get together, Americans: “*People do not act according to what they know but according to how they feel about what they know*” (1945: 8).

Dit is dan ook hierdie tendens by die mens wat bepaal in watter formaat inligting aan die luisteraar oorgedra moet word. Meer inligting kan weliswaar in ‘n praatjereeks of in ‘n paneelbespreking oorgedra word as in ‘n gedramatiseerde aanbieding, maar die gevolgtrekking kan gemaak word dat die positiewe of negatiewe gedrag van ‘n karakter in ‘n vervolgverhaal en die gevolge daarvan oor die lange duur meer impak sal hê as ‘n eenmalige gesprek om ‘n tafel deur ‘n aantal kenners. Hierdie argument word in die woorde van Levenson versterk:

"Far more difficult is the development of desirable attitudes. Even in the days before Herr Goebbels, psychologists knew that attitudes do not result from reasoning alone. Emotional drives have a powerful influence" (1945: 8).

Levenson noem die volgende hoorspele van ‘n opvoedkundige strekking wat vir Amerikaanse gehore uitgesaai is: Johnny Quinn, USN (uitgesaai deur Station WYNE van New York City Public Schools) oor persoonlike opoffering tydens ‘n nasionale noodsituasie; These are Americans (Station KNX, Los Angeles) oor rasseverhoudinge; Tillamook Burn (Station KOIN, Portland, Oregon) oor ‘n vernietigende bosbrand om die publiek se houding teenoor natuurbewaring aan te spreek; die NBC-reeks, Here's to youth en die Kanadese reeks, Crossroads of youth, oor jeugmisdaad en gebaseer op ware gebeurtenisse (1945: 9).

Die invloed van die uitkomsgebaseerde hoorspel en of dit inderdaad met sukses deur die massakommunikasiemedie ter wille van houdingsverandering aangewend sou kon word, mag ‘n logiese uitvloeisel wees van hierdie verkennende studie, die formulering van ‘n model vir die skep van ‘n uitkomsgebaseerde radiodrama.

2.3.1 Nederland

Ondersoek via die internet het gelei tot korrespondensie met meneer Joop Heintz, Hoof: Programondersteuning van Radio Nederland in Hilversum, waarin vermeld word dat radiodrama a.g.v. koste, en opvoedkundige programme a.g.v. kommersialisering¹⁰, nie meer deur die groot of populêre

radio- en televisiedienste in Nederland uitgesaai word nie. Opvoedkundige radiodrama en gedramatiseerde dokumentêre word egter wel deur Nederlandse opvoedkundige instansies behartig en oor gededikeerde opvoedkundige senders uitgesaai.

Volgens Ineke Bulte (1984)¹¹ was die dokumentêre hoorspel veral 'n gewilde genre kort ná die Tweede Wêreldoorlog — nie alleen in Nederland nie, maar veral ook in Duitsland en Brittanje (1984: 68).

In die jare sewentig het dokumentêre- en geskiedenisdramas wêér op die voorgrond begin tree, alhoewel, volgens Bulte, daar tekens van die dokumentêre hoorspel in Nederland reeds in die jare sestig te bespeur was, veral met die werke van Will Barnard (1984: 104). Bulte redeneer voorts dat die dokumentêre hoorspel waarskynlik nooit in Nederland van die toneel verdwyn het nie, maar binne die natuurlike ontwikkeling van die hoorspelrepertorium bly voortbestaan het naas dokumentêre en hoorbeelde “... *van de schoolradio en andere programma's*” (1984: 105). Voorbeelde hiervan is o.m. Han Meijer se Drie schepen op de gewestelijke oceaan (1975) oor die gevolge van die ontdekking van Amerika en Quintana se Er zijn geen Indianen meer (1975), ook oor die gevolge van die ontdekking van Amerika (1984: 105).

Ander vorme van die dokumentêre hoorspel was bv. om aktuele temas te gebruik en waar al die feite nog nie bekend was nie, met fiksie aan te vul (1984: 105). So was daar Ab van Eyk se Home sweet home oor die woningnood van Nederlandse studente (1972); die bekende Wim Ramaker se Het euthanasieproces (1973) oor die verhoor van ene dokter Postma wat tereggestaan het op aanklag van moord nadat sy haar moeder 'n genadedood laat sterf het. In 1976 skryf Ramaker ook Op dood spoor n.a.v. 'n opspraakwekkende treinkaping by Beilen, soos Bulte dit beskryf,

“ ... vóórdat de officiële lezing van de toedracht was vrijgegeven. Hij noemde het 'een ingevulde documentaire' en vertrouwde er op dat de luisteraars feiten van fictie zouden kunnen onderscheiden” (1984: 105).

Ook Ab van Eyk bepleit tydens 'n Nederlandse hoorspelsimposium in 1979 'n nuwe en 'n ander aanslag. In Bulte se woorde:

“Hij wil de radio zien als een 'toeleveringsbedrijf' voor het leveren van 'heel- en half-fabrikaten' aan het buurthuis, de zaal, de straat, en aan concertzaal en theater” (1984: 68).

Nóg 'n Nederlandse dramaturg, Besançon, bepleit in 1973 hoorspele wat rekening hou

“... met de aanwysbare behoefte van de luisteraar [door] ook op dramatisch / teatrale wijze geïnformeerde te worden over datgene wat actueel is in zijn maatschappij” (1984: 68).

In die wydste sin is ook hierdie *aktuele aanslag* opvoedkundig, aangesien dit nie alleen inlig nie, maar dien as katalisator vir openbare debat.

Ofskoon die hoorspel in die Nederlandse uitsaaiwese tot die minder invloedryke en kleiner uitsaaiers gerelegeer is, bly die moontlikhede daarvan verstommend en sou die Suid-Afrikaanse luisteraarspubliek alleen by benaderings soos onder [2.2] bespreek, kon baat.

2.3.2 Duitsland

“Die Ausführungen über die unterrichtliche Erschliessung möchten eine Arbeitshilfe sein und den Deutschlehrer ermutigen, das Hörspiel als eigenständiges Werk des Rundfunks in den Deutschunterricht einzubeziehen” (Lermen, 1975: Flapteks).

In die publikasie, School Radio van 1933, word die waarde van die hoorspel as opvoedkundige hulpmiddel deur Duitse opvoedkundiges beklemtoon, terwyl Adolf Wasmus in so vroeg as 1931 die waarde van die hoorspel sowel as die *hoorbeeld* onderstreep het in ‘n publikasie met die titel, Schulfunk (1933: 95).

“The former method of presentation [die hoorspel] is of considerable educational value. It has been found that technical questions and nature studies lend themselves far better than is generally thought to this form of dramatisation ...”

...

“In the radio-drama it is possible to re-create a period in history ... and, in that respect, it differs from the dramatical readings made by the school pupils” (1933: 95).

Daar is ook onderskeid getref tussen *hoorspel* en *leerspel* (*didaktiese dramatisering*):

“The special feature of these broadcasts is that their aim is to teach by reconstructing an episode in history by inducing listeners to picture a famous site of geographical interest, a scientific experiment, etc.”

...

“Statistics and dates should be avoided, the children’s imagination should be brought into play ... To complete their knowledge of this subject [geskiedenis] ... this can best be achieved in a didactic radio-drama” (1933: 96 - 97).

Die vraag of die tradisionele hoorspel by die onderrig van Duits in sekondêre onderwys betrek behoort te word, verwerdig haas nie meer 'n antwoord nie, het Lermen¹² in 1975 geskryf, aangesien film, televisie en die hoorspel – produkte van ons tegniese eeu – van so 'n opvoedkundige aard is, dat skole hulle nie durf weerhou daarvan om dié produkte aan te wend nie (1975: 123).

Sedert Werner Klose in 1958 op die belangrikheid van die hoorspel gewys het, het verskeie navorsingstukke volgens Lermen¹³ verskyn waarin bewys is dat die aanwending van die hoorspel nie net moontlik en noodsaaklik is nie, maar ook 'n oorfloed prikkelende oefeninge impliseer wat die onderrig van Duits as taal aansienlik verryk (1975: 123).

Die aanwending van die hoorspel, soos voorgestel deur Klose, berus hoofsaaklik op die bestudering van die hoorspel as woordkunswerk. Die blote beluistering van 'n hoorspel, voer Lermen aan, is egter van onskatbare waarde vir die ontwikkeling van 'n kind se taalvaardigheid. Die hoorspel bied slegs ouditiewe toegang tot die gegewe. Daar is geen visuele steurnisse wat die aandag van die woord kan aftrek nie (1975: 128).

Hierdie gevolgtrekking van Lermen is heeltemal korrek, maar die blote bestudering van die hoorspel as woordkunswerk is iewat beperkend. Dit sou egter sinvol wees om hoorspele wat nie om opvoedkundige redes nie, maar as dramatiese kunsvorm aangebied word, óók oor 'n opvoedkundige boeg te gooi deur dit met 'n klas te behandel onder die temas soos vervolgens deur Lermen genoem:

Uitspraak, toon, tempo, betekenisnuanses, rolspel, vertolking, karakter, struktuur, vorm en inhoud, die ganse spektrum van die gesproke woord, word in die hoorspel aangewend en is tot voordeel van die luisteraar. Daarbenewens bevorder die beluistering van die hoorspel konsentrasie en wakker dit die gebruik van die verbeelding aan — elemente wat in die visuele media verlore gaan. Dit leer die luisteraar ook om te *luister*, om betekenis in te neem, terwyl die opvoer van 'n radiodrama in klasverband ook 'n belangrike rol kan speel in spraakonderrig. Leerlinge kan o.m. by die beluistering daarvan hulle eie taalvaardigheid meet (1975: 129).

Hoorspele bied in vele opsigte ook geleentheid vir leerlinge om oor lewens- en eietydse vrae in klasverband gesprek te voer. In die Duitse konteks is die volgende belangrik¹⁴: Dit konfronteer leerlinge met die feite van die atoombom [Wolfgang Weyrauch: *Die japanischen Fischer*]; die gevolge van oorlog [Heinrich Böll: *Die Spurlosen*]; die probleme van reg en skuld in ons wêreld [Friedrich Dürrenmatt: *Die*

Panne]; die gevare wat hulleself in angsdrome aankondig [Günther Eich: Träume] en met die probleme van die moderne samelewing [Alfred Andersch: Fahrerflucht en Max Frisch: Herr Biedermann und die Brandstifter]. Alhoewel hierdie hoorspele uit die jare 50 en 60 dateer, is hulle tematies tydloos en aktueel: "*Aktualität ist das Spezifikum des Hörspiels*" (Werner Klippert¹⁵, 1966: 30). 'n Spanningsvolle, goed-opgevoerde hoorspel, wat op interessante probleme fokus, kan tot 'n vrugbare gesprek in klasverband oor allerlei aktuele temas lei (1975: 129).

2.3.3 Engeland: The Archers

Een van die bekendste *uitkomsgebaseerde* radiovervolgverhale wat ooit uitgesaai is, is ongetwyfeld die Britse reeks, The Archers.

William Smethurst¹⁶ beskryf hoe Godfrey Baseley, regisseur van BBC-Landbouprogramme by die Midland Region-ateljees in Birmingham, reeds in 1948 voorgestel het dat die oplossing vir Brittanje se na-oorlogse landbouprobleme gesoek word in die vorm van 'n langtermyn-radiovervolgverhaal met episodes van vyftien minute elk. Weens finansiële struikelblokke het onderhandelinge twee jaar lank met die BBC-Hoofkantoor (Broadcasting House, London) geduur, voordat toestemming verkry is om so 'n reeks in 1950 op die *Midland Home Service* uit te saai (1980: 13 - 14).

Die doel van die reeks sou wees om 'n getroue, realistiese beeld van die Britse plattelandse bestaan, uitgebeeld deur tipiese karakters van die boerderygemeenskap in werks- en ontspanningsaktiwiteite weer te gee en om probleme wat deur plattelanders (boerderygemeenskappe) ervaar word, te belig (1980: 16).

Voorts moes 'n goeie balans tussen feitelike gegewe en vermaak gehandhaaf word. Die oorgrote meerderheid luisteraars was nie boere nie — dus moes begrip vir die boerderygemeenskappe en hulle probleme by die bevolking gekweek word; 'n bekendstellingsveldtog as't ware, terwyl landbouprobleme terselfdertyd ter wille van die boere aangespreek moes word (1980: 16).

Die reeks moes ook 'n sekere aktualiteitswaarde gehad het: Sou landbouaangeleenthede in parlamentsdebatte, die nuus, of waar ook al in die openbaar onder die soeklig kom, moes daardie aangeleenthede deur die verhaal gereflekteer word. In die beginjare is veral baie nou met die ministerie van landbou saamgewerk (1980: 16).

Kleinboere is die ruggraat van die Britse landbou. Dus moes die hoofkarakter beslis 'n kleinboer wees. Sy vrou moes 'n tipiese karakter wees (wat in 1950 net tot op die ouderdom van 14 jaar skoolgegaan, daarna getrou en met die vordering van die plaas self geleidelike sosiale opgang gemaak het). In die verhaal sou die egpaar twee seuns en 'n dogter en skoondogter hê. Buiten die plaaslewe moes normale, alledaagse Britse aktiwiteite en burgers ook weerspieël word: *Girl Guides*, *Scouts*, die kerkraad en die dorpsraad, 'n buurman wat teen vooruitgang/ontwikkeling gekant is en randkarakters soos 'n polisieman, verpleegster, dokter, veearts, bankbestuurder, landbou-inspekteur, -raadgewer, besoekers van die stad/dorp ensovoorts, terwyl die BBC-bestuur ook daarop aangedring het dat die rol van die kerk verteenwoordig word (1980: 16 - 17).

Die kinders in die verhaal het die drome en aspirasies van die deursnee Britse jongmense verteenwoordig. Slegs sowat 15% landboumateriaal per episode is toegelaat, aangesien die hoofdoel steeds was om te vermaak (1980: 22).

In die praktyk is 'n "tekskonferensie" gehou elke keer wanneer 'n nuwe storielyn begin het. 'n Spán skrywers het aan die teks gewerk. Daarbenewens het 'n komitee besin oor die meriete van elke nuwe intrige. 'n "Nuusredaksie" het weer verseker dat aktualiteit by die verhaal ingebou is. Randkarakters is meer af as toe ingespan. Gesprekke in die plaaslike "pub" op die dorp is metterwoon ook bygebring om gemeenskapsaktiwiteite te belig. Voorts het natuurgeskiedenis en folklore 10 - 15% van die verhaal beslaan wanneer die skrywerskomitee deur konsensus besluit het dat dit inhoudelik geregverdig was. Probleme deur en met tieners ervaar is ook belig, maar hierdie element was nooit die oorheersende tema in episodes nie (1980: 25).

Nadat die verhaal se gewildheid toegeneem het, is die week se episodes elke Saterdag in 'n uurlange uitsending saamgevat (1980: 24).

The Archers is selfs na ander wêrelddele uitgesaai, ook na Suid-Afrika, waar daar vanuit SAUK-geledere vertoë gerig is dat die reeks in Afrikaans vertaal word, maar daar is daarteen besluit omdat die landboustoestande en kultuur te drasties van die Suid-Afrikaanse verskil het (1980: 35 - 36). Amerika en Australië het ook belanggestel, maar beide is om soortgelyke redes geweier, behalwe dat die reeks in elk geval ook in daardie dele deur die BBC se buitelandse diens uitgesaai is. Die reeks het sy piek in 1955 behaal met 20 miljoen luisteraars (1980: 39).

Die heel eerste teks vir uitsending om 11:45 op 1 Januarie 1951 van die nou legendariese *Archers* van die Ambridgetrik het soos volg begin:

"Theme in and down for

ANNOUNCER : The Archers. An everyday story of country folk.

Theme up and out under

The Archers are country folk — farmers. Dan Archer, the head of the family, his wife, Doris, younger son Philip and daughter Christine, live at Brookfield Farm. The other son, Jack, and his wife, Peggy, live on the outskirts of Ambridge village and run a small market garden. The Archers are children of the soil and like most work-a-day folk they have their joys and troubles, their ups and downs. But we join them at a moment when all tribulations are forgotten, when families unite to celebrate a memorable occasion — seeing the New Year in.

Fade in on family informally singing Auld Lang Syne.

DAN : And a happy New Year to all!

General exchange of greetings.

DORIS : (*Quietly*) A very happy New Year, Dan.

DAN : Thanks, mother. If it's as good as the last 'un I'll be satisfied.

JACK : How about some more of that rich and ripe old cooking port, Dad?

DAN : That's no cooking port, Jack. You've got no palate on you. Your mother bought that at old Mrs Benson's sale two years ago, and goodness only knows how long it had been lay down in her cellar.

JACK : Doesn't seem to have been lying down with very good company.

DORIS : Really, Jack!

DAN : Never mind Jack, mother. It's good enough for me. And now we've all got our glasses filled, here's a toast.

PHILIP : (*Pompous*) Pray silence for the lord and master of Brookfield Farm and Sire of the illustrious Family of Archer and — and —

CHRISTINE : Shut up, Philip.

DAN : (*Serious*) Doris, Christine, Jack, Philip, Peggy — and that includes your two youngsters, me dear, and the one on the way — I — oh, and I mustn't forget you, Miss Fairbrother. Well — all of you — I haven't got much to say, but — somehow —

PHILIP : You're going to take a long time saying it.

DAN : (*Good-natured*) Shut up, Philip, you're putting me off. All I want to say is — here's to the coming year and may we all get what we're after, may we go on being as happy and united a family as we've been up to now — and may the weather be a bit kinder to all farmers.

Hear hears and laughter

JACK : And here's to mother.

Hear hear

May her shadow never get leaner — God bless her.

Hear hear

DORIS : Thank you, children.

GRACE : May I say something, Mrs Archer?

DORIS : Why, of course, Grace. Anybody's free to speak here, dear.

GRACE : I just want to say I — I hope you'll always be here — and that I'll be able to — to —

(*Tears in her voice*) Oh, I'm sorry. I can't go on. I always get like this on New Year's Eve.

DAN : Never mind, Miss Fairbrother. There is something sad about the old year going out — but it's gone now. It's the first of January and nigh on another working day. Time we packed it all up and went to bed"

(1980: 19 - 20).

Dit is opvallend dat die teks geensins haas om die didaktiese oogmerke van die verhaal met die openingstoneel te suggereer nie. Die dialoog is vloeiend en ongeforseerd en die karakters is reeds in hierdie vroeë stadium gerond en duidelik gedifferensieerd. Dit is dus 'n belangrike wegwyser wat die evaluering van die Suid-Afrikaanse nywerheidsteater-, televisiedrama- en radiodramatekste sal beïnvloed wat in Hoofstuk 3 van hierdie studie ondersoek sal word met die oog op die uiteindelijke formulering van 'n model vir teksskepping vir Suid-Afrikaanse radiodramaturge.

2.4 Die ontstaan van die hoorspel in Sentraal-Afrika

"A parallel may be drawn between broadcasting ... and the story-teller of ancient times ... Each has relied upon the power of the spoken word and the subtle shades of meaning and emphasis of which the human voice alone is capable to hold its audience. Each has depended upon the degree of intimacy that exists between narrator and listener" (Agg, H. 1953: 70).

Die rede vir die insluiting van die afdeling oor die hoorspel in Sentraal-Afrika in hierdie studie is dat die besondere aard van hierdie dramas sal meewerk om 'n model in die Suid-Afrikaanse konteks te formuleer. Dit is egter belangrik om die agtergrond van die uitsaaiwese in die destydse koloniale Afrikastate te ken om die rede vir die totstandkoming van die hoorspel in Sentraal-Afrika te begryp.

Volgens David Kerr (1995).¹⁷ was die ontstaan van die uitsaaiwese in Sentraal-Afrika toe te skryf aan institusionele en ideologiese strukture wat dit ten doel gehad het om kulturele hegemonie in die voormalige kolonies ná onafhanklikheid te behou. Terwyl die uitsaaiwese in lande soos die toenmalige Noord-Rhodesië, Njassaland en in 'n mate Suid-Rhodesië deur die Central African Broadcasting Services (CABS) van die laat veertiger- tot die vroeë sestigerjare bedryf is (1995: 30), is die eerste radiosender na Sentraal-Afrika reeds in 1932 in Salisbury deur *Imperial and International Communications Ltd* opgerig. Die radiostasie is oorspronklik deur *British Imperial Airways* ontwerp om weerberigte uit te saai, maar radio-amateurs het die sender ook vir eksperimentele nuus- en vermaaklikheidsuitsendings — op die blankebevolking gemik — aangewend (1995: 30).

Ten einde die beste en vinnigste resultate te verkry, is 'n netwerk van gemeenskapsluistersentrums opgerig met ontvangsstelle wat permanent op die golflengte van die regeringsradiosender ingestel was. Volgens Kerr is programme uitgesaai in Engels, sowel as van die groter Sentraal-Afrikatale soos Shona, Bemba, Njanja, Lozi en Tonga (1995: 33).

Harry Franklin was die aangewese Hoofinligtingsbeampte wat sedert 1942 begin het om die oorlogspropaganda-uitsendings om te skakel na 'n meer algemene radiodiens in die klassieke formaat van *inligting*, *opvoeding* en *vermaak*, nadat hy die waarde van die radio as volwassene opvoedingsmedium besef het. Die omskakeling het Franklin vermag deur musiek, praatjies, besprekings en hoorspele deel van die uitsendings te maak. Dít, voeg Kerr by, het die basis gevorm van wat later in CABS sou ontwikkel (1995: 34).

Ná die Tweede Wêreldoorlog was dit duidelik dat daar behoefte was aan 'n professionele radiodiens en samesprekings het plaasgevind tussen die regerings van Brittanje en Suid-Rhodesië, en die Britse Administrasie in Noord-Rhodesië en Njassaland. Daar is egter besluit dat die behoeftes van wit en swart luisteraars só verskil, dat daar na die ontwikkeling van twee afsonderlike radiodienste ondersoek ingestel moes word (1995: 34).

Die gevolg van hierdie samesprekings, beskryf Kerr, was die totstandkoming in 1948 van die *Southern Rhodesia Broadcasting Services* in Salisbury met programme vir wit gehore, en die *Central African Broadcasting Services* (CABS) in Lusaka met programme vir swart gehore (1995: 35). Rassespanning en politieke onderdrukking van die ontwakende swart bewussyn het egter uiteindelik gelei tot die beëindiging van CABS (1995: 38 - 40).

Spanne CABS-uitsaaiers is na die platteland gestuur om volksvertellings, verhale, "stoepstories" en musiek en liedere te gaan opneem. Volgens Kerr is daar beraam dat meer as 80% van die materiaal wat deur CABS uitgesaai is, bestaan het uit verhale en musiek wat deur uitsaaiers in die platteland *gaan haal* is. Sodoende is 'n wisselwerking tussen uitsaaier en luisteraar bewerkstellig (1995: 37), maar dit was juis die volksvertellings wat uiteindelik daartoe gelei het dat die hoorspel sy verskyning in CABS-uitsendings gemaak het.

Kerr beskryf die aard van die Afrikavertelling as synde 'n tradisie van geïmproviseerde kreatiwiteit eerder as van individuele outeurskap. Verhale is van geslag tot geslag oorgedra, dog nie sonder wysiging nie. Ervare vertellers het graag hulle eie kleur verleen en toevoegings gemaak. Motiewe of liedere uit een vertelling kon by 'n ander verweef word, terwyl die gehoor kon bydrae deur saam te sing, kommentaar op die vertelling of selfs kritiek tussendeur daarop te lewer. Die funksie van vertellings was

nie bloot om te vermaak nie, maar was ook 'n middel tot informele opvoeding en sosiale kontrole d.m.v. karakterisering, tematiese verwysings en strukturele motiewe (1995: 43 - 44).

Verskeie swart uitsaaipersoneellede het hierdie vertelkuns vir die radio aangepas, van wie, volgens Kerr, Edwin Mlongoti die beroemdste was.

"Radio also enjoys a special privilege in Africa because of the oral tradition which is still strong in most countries. The spoken word carries considerable weight and radio has been found to be easily compatible with traditional communication media of theatre, music, dance and storytelling" (1995: 44).¹⁸

Die grootste verskil tussen primêre en sekondêre vertelkuns¹⁹, wys Kerr uit, is geleë in die verhouding tussen verteller en gehoor (1995: 44). Waar die tradisionele verteller 'n klein, monokulturele gehoor van familie en intieme vriende in 'n bekende omgewing vermaak terwyl hulle ook aktief deelneem d.m.v. sang of tussenwerpsels, het die radioverteller 'n reuse, multikulturele, onsibbare, nie-deelnemende gehoor.

Agg verwys na die verskil in die grootte van die gehoor tussen verteller en uitsaaier:

"A significant difference, however, marks the old method from the new: whereas the story-teller addressed a very limited audience, his modern counterpart is able to reach the ears of millions ... and in the process has developed a specialized presentation of knowledge ..." (1953: 70)

Maar, soos Kerr opmerk:

"Despite these differences, the African Broadcasters at CABS were very skilful at using improvised, unscripted techniques of narrative and drama to reproduce the semblance of the traditional performer's collective and participatory art ... Mlongoti ... used the microphone quite differently from a European narrator; he paced around, acting out the story with eloquent gestures, (which, though invisible to the audience, helped create a flow of words and narrative command of pauses) intonation, stress, register and other sub-segmental linguistic nuancing" (1995: 44).

Kerr vervolg dat Mlongoti se verteltegniek, waarvolgens hy self al die stemme van die karakters in die verhaal nageboots het, sterk herinner aan die primêre vertelkuns. Ten einde hierdie tegniek uit te brei tot 'n volksaalse hoorspel, is geringe aanpassing benodig: Akteurs is eenvoudig ingespan om die verskillende stemme te vertolk, maar steeds deur improvisasie en nie d.m.v. 'n teks nie, terwyl die didakties-vermaaklike elemente behoue gebly het (1995: 45).

Een van die vroegste eksperimente met drama deur CABS, skryf Kerr, was in die laat jare veertig toe die verhaal, Mumba and his bicycle, in Shona uitgesaai is (1995: 45). Dit is die eenvoudige verhaal van die protagonis, Mumba, wat altyd op die mees aanstootlike wyse by sy vriende met sy nuwe fiets gespog het, totdat diewe op 'n dag toe hy te veel gedrink het, sy fiets gesteel het. Sy verdriet en verleentheid het geen perke geken nie. Met verwysing na dié verhaal skryf Kerr in sy artikel:

"Peter Franklin couldn't understand how such a simple plot could have been popular, but Fraenkel, illustrating a genre he calls 'light comedies with heavy morals', explains that Mumba's come-uppance provided a satisfactory assertion of traditional values — 'Mumba shouldn't have been so proud of his bicycle ... the old moral code asserts itself'" (1995: 45).

Kerr beskryf voorts hoe talentvolle akteurs/improvisateurs na vore gekom het om in hulle eie tale repertoriumgeselskappe te vorm. Een van die gewildste verhale was Malikopo, 'n Tonga vervolghverhaal wat in 1947 begin het met Edward Mlongoti in die hoofrol (1995: 46). Die hoofdoel van die verhaal was om sanitasie- en siektevoorkomingslesse, deur die Departement van Gesondheid geformuleer, te dra. Hierdie reeks was soortgelyk aan die opelug didaktiese verhoogproduksies wat deur die onderskeie koloniale ministeries, veral in die dertigerjare, aangemoedig is. Mlongoti het spoedig die temas vermeerder, totdat die verbintenis met die Departement van Gesondheid uiteindelik beëindig is, maar die didaktiese inslag het bly voortbestaan.

"Week after week Mlongoti presented problems, the resolutions of which asserted the triumph of rural, village, communalistic values over urban materialism and individualism" (1995: 46).

Andreya Masiye was nóg 'n entoesiastiese uitsaaier wat baanbrekerswerk gedoen het in die skepping van oorspronklike radiodramas. Die enigste hoorspelteks wat uit die CABS-era behoue gebly het, was Kazembe and the Portuguese wat in 1957 uitgesaai is toe die swart bevolking heftig teen die Federale Owerheid gekant was (1995: 41).

Volgens Kerr was die skryf van Masiye se Engelse hoorspele egter 'n gans nuwe ervaring:

"He [Masiye] has testified that he found the act of authorship [of Western radio play-writing] a process of individual, quiet creativity."

"Masiye and his African colleagues, however, had access to a very different creative tradition derived from oral narratives ... [He] was very familiar with the Chewa oral traditions of the nthani (story with song) and nthanti (story without song)" (1995: 43).

Nóg 'n baie gewilde reeks was die Bemba-verhaal, Mwa Shimwamba Kopolo, wat in die Wasikili mynkampong, Kitwe, in die toenmalige Noord-Rhodesiese koper gordel afgespeel het. Die reeks is deur 'n veelrassige komitee ontwikkel as 'n Zambiese weergawe van die BBC-reeks, The Archers, en het ook op probleme in die landbou gekonsentreer (1995: 47).

Die komitee het riglyne van een tot twee bladsye lank oor die intrige saamgestel, wat dan d.m.v. improvisasie deur die geselskap tot daardie week se betrokke episode ontwikkel is. Daarna is die drama in die ateljee, sonder 'n geskrewe teks, opgeneem voor uitsending (1995: 47).

"The success of Mwa Shimwamba Kopolo can be gauged by the large quantity of letters which CABS received, some of which asked for the Kopolo's hut number, because ... the listeners 'need to discuss their problems with them' " (1995: 48).

Kerr kom tot die gevolgtrekking dat 'n belangrike rede vir die gewildheid van die hoorspele wat deur CABS uitgesaai is, toegeskryf kan word aan die feit dat bestaande volksvertellings, die primêre orale tradisie, vir die radio aangepas is om sinvol as 'n sekondêre tradisie voortgesit te word (1995: 48 - 49).

"For example the traditional BBC form of reading a scripted story was transformed by Edwin Mlongoti into an African tradition of improvised narrative in a local language and with a performance style which solicited an imaginary response from the listeners as if they were a fireside audience" (1995: 49).

Hierdie verhale het dikwels daarin geslaag om tradisionele konvensies van Sentraal-Afrika te wysig, skryf Kerr, soos dat wysheid alleen by die bejaardes van die gemeenskap voorkom. Dikwels is jong, opgevoede karakters uitgebeeld as die wyses in 'n gemeenskap, veral t.o.v. moderne aangeleenthede, soos in die verhaal waar 'n ou man diarree opdoen nadat hy sy seun se waarskuwing geïgnoreer het om nie kos te eet wat deur vlieë besmet is nie (1995: 48).

"Ushifwayo and Mwa Shimwansa Kopolo are examples of CABS programmes which fascinated several western observers for the way improvised dramas, stories and discussions provided an updated, oral value system to replace those of traditional culture ... Sometimes the 'lessons' taught were ... not to wash woollen clothes in hot water. On other occasions more complex issues arose, such as the continuation of village-based witchcraft systems at the workplace, or the obsessive jealousy of an urban husband who examines the ground outside his house on returning from work every day in case he sees bicycle tracks" (1995: 48).

Een van die belangrikste gevolge van die sekondêre aanbieding van die volksvertelling word soos volg deur Agg saamgevat:

"The publication of books has its limits and problems, but broadcasting is hampered by few restrictions: its range is limitless, and it is available to the dweller in mountain and jungle simultaneously with the inhabitant of a city ... The effect on the reading public has been far-reaching. Broadcasting has stimulated an interest in, and a desire for, literature ... and following upon the broadcast adaptation of a novel, booksellers and publishers have found it no uncommon thing to be faced with demand for the book, which they have been unable to satisfy ... Most important of all, broadcasting, whether it be of poetry, prose or drama, may be said to have encouraged a literary frame of mind, a habit of thought and listening, that is likely to have a considerable social influence" (1953:70 - 71).

2.5 Televisie as opvoedkundige medium

2.5.1 Inleiding

Wat die visuele elektroniese media betref, voer Pieter Fourie²⁰ aan dat die regisseur d.m.v. kamera- en redigeertegnieke 'n verdere dimensie van die betekeniswaarde van die video- of televisieproduksie (óf die rolprent) tot die realiteit van die produksie voeg wat nie noodwendig wesenlik van daardie waarheid is nie (1988: 23). Kykers is só vasgevang in die uitwerking van die beeld op die skerm, dat hulle onbewus daarvan is dat hulle kyk na 'n denkbeeldige, filmiese realiteit deur die oog van 'n kamera wat deur 'n operateur hanteer word. Wat hulle sien, is nie hulle eie persepsie van die realiteit nie, maar wel dié van iemand anders: die regisseur wat voortdurend besig is om hulle persepsies te manipuleer. Die regisseur beheer wát kykers sien en hóé hulle dit sien. Die potensiaal vir beïnvloeding en propaganda is voor die hand liggend (1988: 23).

(a) Die rolprent en die verborge boodskap

Uit studies van Nazi-propagandarolprente het dit geblyk dat kykers makliker met fiksie identifiseer as met dokumentêre of opvoedkundige rolprente. Voorbeelde van Nazi-fiksierolprente is o.m. Triumph of the will, The wandering Jew, Uncle Kruger en Kolberg. In al hierdie rolprente is die boodskap nooit openlik nie, maar verborge en word dit oorgedra deur die houding, aksies en dialoog van die karakters wat as sekondêre kommunikatore van 'n sekere denkrigting of instansie optree (Fourie, 1988: 23).

"Besides the structural characteristics of the mechanical image and the ideological narrative structures which may characterise a feature film, its principal value, both as propaganda and educationally, is its firm commitment to providing entertainment and recreation" (1988: 23).

Die positiewe assosiasie met ontspanning wat die kykers ervaar, lei daartoe dat hulle hulself baie meer geredelik met die materiaal sowel as die ingesteldheid wat op die skerm gekommunikeer is, vereenselwig. 'n Fundamentele eienskap van fiksiepropagandarolprente is dat hulle tot die emosies, eerder as die intellek van die kykers spreek. Die tegniek wat vir hierdie doel aangewend word, is om die tema van die rolprent met 'n situasie, wat alreeds met 'n maatskaplike vraagstuk geassosieer word, te identifiseer (1988: 24).

(b) Opvoedkundige Televisie

Volwassenes sowel as kinders, redeneer Gerald Lesser (1974),²¹ assosieer televisie met ontspanning en vermaak. Dit is nie nodig om mense te oortuig om voor die televisie te sit nie. Hulle maak of sóék selfs tyd om dit te doen as hulle 'n druk program het. Die rede hiervoor is nie duidelik nie.

"Surely the child [maar sekerlik die volwassene ook] has watched many dull programs that lack wit and imagination. Despite this, television seems to retain its seductive appeal" (1974: 20).

Die feit dat kinders elke moontlike oomblik gebruik om voor die televisie te sit, om watter rede ookal, bied opvoeders egter weer die geleentheid om dié kinders op te voed. Skoolbywoning is verpligtend; om TV te kyk is nie. Dat verpligting en vrye keuse 'n belangrike onderskeid is, is gewis. Opvoeding, m.a.w. om skool te gaan, is om te doen wat iemand anders die individu (leerder/kind) aansê om te doen. Om TV te kyk, is om te doen wat die individu (leerder/kind) self besluit het om te doen (1974: 21).

AMPS-syfers (1995 - 97) toon dat veral blankes, bruinmense en Asiërs in die stedelike gebiede van Suid-Afrika die kultuur van radioluister verloor het. Hierdie feit, gepaard met Lesser se opmerking dat kinders en volwassenes sonder uitnodiging voor 'n televisiestel sal plaasneem, bemoeilik die taak van die radiodramaturg en -regisseur oneindig baie. Word in ag geneem dat die materiaal boonop opvoedkundig van aard is, word die probleem des te groter:

"We do not learn well what we are forced to learn, unless the force is so overwhelming and persistent that our lives are made to depend on it. Indeed ... we are more likely to acquire a strong

aversion from forced learning. Instead, we learn well what we search out on our own initiative" (1974: 21).

Verder merk Lesser op:

"Entertainment and education often have been regarded as competing for a child's attention. Entertainment is seen as frivolous; too much entertainment is viewed as a symptom of flabbiness and decadence. Education is seen as serious and earnest, but awfully good for you if you have the strength of character to persist in tedious hard work; not only does education teach, but it builds character by forcing children to work at what is not, and should not be, much fun" (1974: 90).

Lesser beweer voorts dat die opvoedkundiges van die wêreld vir só lank hierdie "onsinnige idee" oor onderwys en opvoeding gehuldig het, dat dit glad nie verbasend is dat niemand weet hoe om opvoeding en vermaak te kombineer nie:

"What we now need to discover is how to make entertainment instrumental to learning so that learning contains the excitement and joy that a child has experienced while not being 'educated'" (1974: 91).

Daarbenewens is 'n didaktiese en pedantiese benadering fataal vir enige radio- of televisieopvoedkundige program:

"Our assumption ... was that children abhor preaching and that our first inadvertent excursion into it would be the last time that many children would watch the program" (1974: 96 - 97).

Vir die sogenaamde "edutainment"-benadering deur die elektroniese media bestaan daar geen formules nie, bloot riglyne. Colclough en Crowley²² gee o.a. ook riglyne vir die skryf van radioprogramme en studiegidse in die verslag oor Botswana se opvoedkundige projek oor die 5-jaar Nasionale Ontwikkelingsplan, Setshaba le Togamaano / The People and the Plan:

- [a] Hoe meer inligting ingesluit word, hoe minder word onthou.
- [b] Die skrywer/dramaturg se kennis van die gehoor / luisteraars — hulle manier van praat, lewenstyl, ingesteldhede oor 'n verskeidenheid van onderwerpe, probleme, voor- en afkeure ens.
- [c] Materiaal moet aantreklik aangebied word en van die begin af die aandag boei.
- [d] Vermy 'n didaktiese benadering (1974: 93).

Om hierdie beginsels verder te belig, word een van die bekendste opvoedkundige televisiereekse ooit, die Amerikaanse Sesame Street, vervolgens bespreek. (Uitsendings is sedert die jare negentig in aangepaste formaat ook na die Afrika-kontinent uitgebrei.) Benewens dié internasionale suksesprogram, word die plaaslike televisiereeks, Soul City, in die derde hoofstuk van hierdie studie in meer besonderhede ondersoek.

2.5.2 Sesame Street

Richard Polsky (1974)²³ beskryf Sesame Street as 'n opvoedkundige televisiereeks, gemik op die drie tot vyf jaar oue kind. Dit het in die jare 1966 - 68 tot stand gekom, met die eerste uitsending in November 1969 (1974: vii).

Op 'n vergadering in Maart 1966, om die moontlikheid van so 'n opvoedkundige televisieprogramreeks te bespreek, is besluit die materiaal moet vermaaklik, aantreklik, maar ook leersaam wees:

"Those present realized that, no matter how worthwhile an educational television show for children, if it did not use entertainment, it would have difficulty in gaining and holding the children's attention" (Polsky, 1974: 6).

Dit was ook die gevoel dat televisie in besonder sou kon help om die milieu van die minderbevoorregte kind te verryk. Joan Cooney, voormalige vervaardiger van dokumentêre TV-programme vir WNDT ('n opvoedkundige TV-kanaal in New York), se navorsing in dié verband het bevind dat, indien so 'n program wel die minderbevoorregte kind wil bereik, *hulpmiddels en boeke* beskikbaar moet wees vir die kind om tuis te gebruik. Uitreiking na sulke kinders het toe inderdaad 'n sentrale tema van Sesame Street geword.

Ander bevindings was dat programme 'n sterk kognitiewe bou moet toon, 'n vinnige handelingsverloop moet hê en herhalend moet wees (1974: 11).

Om kinders te betrek, sowel as om te bepaal *watter* kinders *waar* na die program kyk²⁴, is van die materiaal waarmee in die program gewerk word, soos 'n pakkie bestaande uit 'n papierskêr, inkleurpotlode, gom, prente om uit te knip, storieboeke en speletjies, tydens die program te koop aangebied (1974: 6).

Die Sesame Street-programme sou, waar moontlik en waar plaaslike senders dit kon akkommodeer, soggens én saans uitgesaai word ('n heruitsending saans). Die programme was 'n uur lank in tydskrifformaat, bestaande uit verskeie kort segmente van wisselende aard, bv. film, ateljee en animasie, met 'n manlike aanbieder wat heelwat gaste op 'n gereelde basis in die program laat optree het sodat die kinders hulle kon leer ken. Marionette het ook 'n groot rol gespeel (1974: 19).

Sesame Street gebruik direkte metodes om basiese intellektuele vaardighede aan die kyker oor te dra, maar indirekte metodes om sekere sosiale ingesteldhede, soos hoflikheid, respek vir ander rasse en kulture, aanvaarding van ander standpunte, konflikthantering en -afwending, en aanvaarding van die reëls van geregtigheid en regverdigheid tuis te bring, maar “*preek*” nooit nie.

Bykomende inligting t.o.v die seminare wat gehou is om die leerareas en doelstellings van Sesame Street te bepaal, word in Bylaag 3 van hierdie studie beskikbaar gestel.

2.5.3 Kritiek op en evaluasie van Sesame Street

As gevolg van die feit dat Amerikaanse tekste nie beskikbaar was vir ontleding nie, word die uitsprake van kundiges, soos in beskikbare bronne aangehaal, in hierdie afdeling voorgehou. (Uitsendings van Sesame Street wat deur Suid-Afrikaanse televisiegehoore gesien kan word, is in die formaat soos aangepas vir Suid-Afrika en is dus nie 'n getroue weergawe van wat Amerikaanse kykers ervaar nie.)

Kommentaar op die eerste seisoen van Sesame Street deur professor Urie Bronfenbrenner van die New York State College of Human Ecology, Cornell University, het o.a. gelui:

"The children — whether black, white, or brown — are charming, soft spoken, cooperative, clean and well-behaved. ... Among the adults, there are no cross words, no conflicts, no difficulties nor ... any obligations or visible attachments."

"It is to be hoped that the ... artists and researchers who have made 'Sesame Street' a neighborhood where for millions of children learning is fun will now strive to make of its second season a neighborhood ... where living is human" (1974: 194).²⁵

Ook in Duitsland was daar sekere besware teen die utopiese wêreld van Sesame Street, alhoewel die konsep van die program goed ontvang is. Die Duitsers het gevolglik hulle eie weergawe, Sesamstrasse, in 1972 begin uitsaai, nadat hulle gevoel het die program gee kinders valse hoop deurdat die wêreld van

Sesame Street nie die realiteit weerspieël nie. Een van hulle klagtes was met verwysing na die temaliedjie waarin die woorde: " ... or would you rather swing on a star?" voorkom (1974: 194).

Die Britse opvoedkundige dramaspesialis van die jare 50, Peter Slade, was gekant teen formele toneelopvoering (*performance*) deur kinders jonger as twaalf jaar, skryf Robert Landy, omdat hy van mening was dit sou *vertonerige gedrag* aanmoedig:

"Because of early childhood education and television programs such as 'Sesame Street,' more and more children are able to perform ... But at what price? If children are learning to please their proud parents, a dramatic principle has been violated. The principle is that drama is a developmental process of learning and should reflect a child's readiness and natural inclination to play and to dramatize."

"For Peter Slade, that principle relates to an understanding of human development in terms of spacial, physical, and emotional readiness. For the psychologist, Jean Piaget, readiness to perform is based upon cognitive development. If we can understand the importance of an integrated cognitive, physical, and emotional development, we will have an accurate picture of when a child is ready to perform" (1982: 8).

Word die doelstellings en metodiek van die vervaardigers van Sesame Street, soos veral in Bylaag 3 van hierdie studie uiteengesit, gepaard met die wêreldwye sukses van die reeks egter in ag geneem, ontstaan die oortuiging dat genoemde kritiek teen die reeks ietwat kras is. Dit is natuurlik dat daar aanvanklik leemtes en foute sou ontstaan, maar vervaardigers en regisseurs leer deur hulle foute en wat vandag as Sesame Street bekend staan, is inderdaad 'n modelreeks wat getuig van uitstekende navorsing en kwaliteit wat aan jong kykers 'n positiewe, gebalanseerde opvoedkundige programkeuse bied.

Aantekeninge

1. 1966. Grierson on documentary
2. 1941. Education and the new order. In: Democracy and citizenship series. Pamphlet no.7. Canadian Association for Adult Education.
3. 1941. Education and total effort. An address at Winnipeg, Canada.
4. 19th October 1941. Propaganda and education. An address before the Winnipeg Canadian Club.
5. Ibid.
6. Ibid.
7. Ibid.
8. Ibid.
9. 1945. Teaching through radio.

Aantekeninge (voortgesit)

10. In Suid-Afrika word die toekoms van die uitkomsgebaseerde hoorspel in die Uitsaaiwet van 1999 verskans.
 11. 1984. Het Nederlandse Hoorspel - Aspecten van de bepaling van een tekstsoort.
 12. 1975. Das traditionelle und neue Hörspiel im Deutschunterricht.
 13. Lermen verstrek ongelukkig nie verdere besonderhede t.o.v. die navorsingstukke nie.
 14. Die moontlikhede in Suid-Afrika is voor die hand liggend, gegewe die apartheidsjare, die Waarheids- en Versoeningskommissie, nasiebou, ens.
 15. Klippert, W. 1966. "Das Hörspiel — ein zeitgerechter Bildungsgegenstand". In: Hessischer Rundfunk, Schulfunk, Sommerprogramm.
 16. Smethurst, William (Ed.). 1980. The Archers.
 17. African broadcasting pioneers and the origins of radio drama at Central African Broadcasting Services. In: Critical Arts. Culture and media 9(1): 30
 18. Aangehaal uit: Kinyanjui, Peter. 1980. Africa. In: Media for people in cities. Paris. UNESCO.
 19. Sekondêr verwys hier na die radio-uitsending van 'n volksverhaal.
 20. 1988. Aspects of film and television communication.
 21. Lesser, Gerald S. 1974. Children and Television. Lessons from Sesame Street
 22. Colclough, M. and Crowley, D. 1974. Setshaba le Togamaano / The People and the Plan. Vol. I, A report of the Botswana Government's educational project on the five year National Development Plan 1973 – 1978.
 23. Polsky, Richard M. 1974. Getting to Sesame Street. Origins of the Childrens's Television Workshop.
 24. Luisteraars-/kykersdeelname is een van die beproefde metodes van informele gehoornavorsing. In die Suid-Afrikaanse radio-opvoedkundige Uitsaaiplan is wel voorsiening gemaak vir telefoniese (regstreekse) deelname deur luisteraars, wat tot 'n mate (dog onwetenskaplik en lukraak) die demografiese profiel van die gehoor en die geografiese verspreiding aandui.
 25. Aangehaal deur Lesser uit: "Who lives on Sesame Street?" In: Psychology today. 1970.
-

HOOFSTUK 3

Die verhouding tussen die verhaalelement en die didaktiese element in 'n uitkomsgebaseerde drama

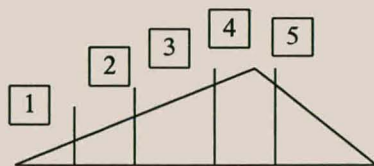
3.1: Enkele strukturele uitgangspunte

Soos deur Mildred Forbes (inleiding, reeks gebeure, klimaks en afloop) asook deur Morgan en Saxton (eksposisie, verwikkeling, klimaks en ontknoping) reeds in die eerste hoofstuk van hierdie studie aangedui, word vertellings sowel as dramas tradisioneel volgens bepaalde formules of strukture geskep. Ook Awoonor en Kerr het die bestaan van 'n verhouding tussen verhaal- en didaktiese elemente in volksvertellings gesuggereer. Op soortgelyke wyse sou die uitkomsgebaseerde drama normaalweg aan sekere formules of strukture gekenmerk kon word. Benewens die tradisionele, hoewel geykte, *begin, middel en einde* van 'n drama of verhaal, word daar binne die uitkomsgebaseerde drama ook ruimte geskep vir 'n tweede komponent, buiten die verhaalelement, naamlik 'n *opvoedkundige* of 'n *didaktiese* element. Indien hierdie element egter swak of lomp gestruktureer is, kom die volledige produk, d.w.s. verhaal- of dramatiese element plus didaktiese element, ook swak of lomp voor. Ideaalgesproke moet dit dus 'n geïntegreerde eenheid vorm. Sou dit nie die geval wees nie, kan so 'n produk as ongeloofwaardig, onoortuigend of onsuksesvol ontvang word.

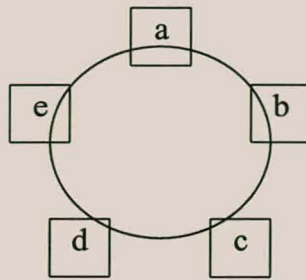
Die *verhouding* tussen die verhaalelement en die didaktiese element blyk gevolglik van besondere belang te wees. Alvorens na spesifieke tekste gekyk word, word die voorafgaande diagrammaties geïllustreer:

Die tradisionele, basiese liniêre struktuur van die (oudmodiese) dramatiese intrige –

(1) *eksposisie*, (2) *verwikkeling*, (3) *styging*, (4) *klimaks* en (5) *daling/afloop/ontknoping* –

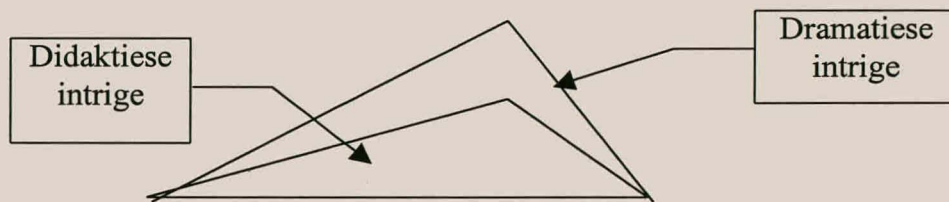


— word verbasend dikwels in kontemporêre Suid-Afrikaanse radiodramas aangetref. (In hierdie verband het die Suid-Afrikaanse verhoogdrama die Suid-Afrikaanse radiodrama beslis agtergelaat. Selfs die bekende sirkulêre struktuur —

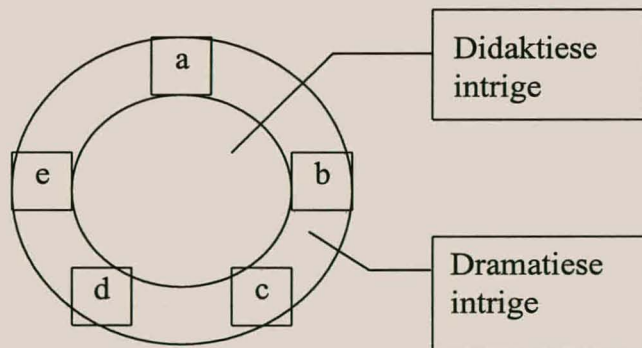


— word selde in oorspronklike Suid-Afrikaanse radiodramas aangetref.)

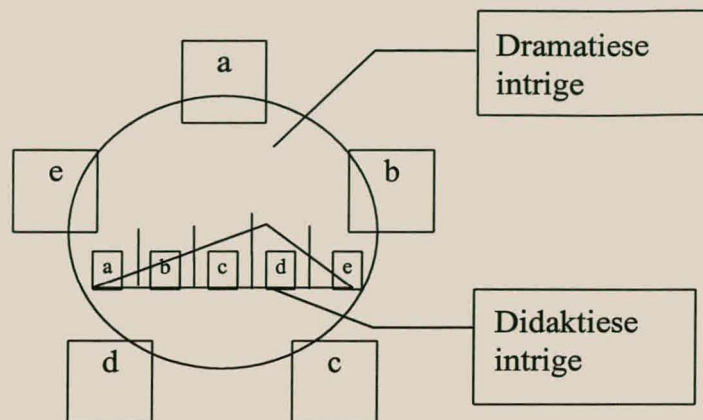
In die lig hiervan is dit voorspelbaar dat die struktuur van die meeste uitkomsgebaseerde hoorspele in Suid-Afrika die volgende liniêre struktuur sal volg:



Indien 'n uitkomsgebaseerde hoorspel 'n sirkulêre struktuur sóú volg, sou dit só voorgestel kon word:



Die didaktiese intrige sal of moet nie noodwendig dieselfde bou handhaaf as die dramatiese intrige nie. Die dramatiese intrige mag byvoorbeeld sirkulêr gestruktureer wees, terwyl die didaktiese intrige liniêr vertoon:



Terwyl die kerngedagte van die uitkomsgebaseerde hoorspel die didaktiese is, bly die dramatiese of vermaaklike element steeds die medium van oordrag — om daardie rede word die dramatiese intrige as oorheersend omvattend in die diagramme aangedui.

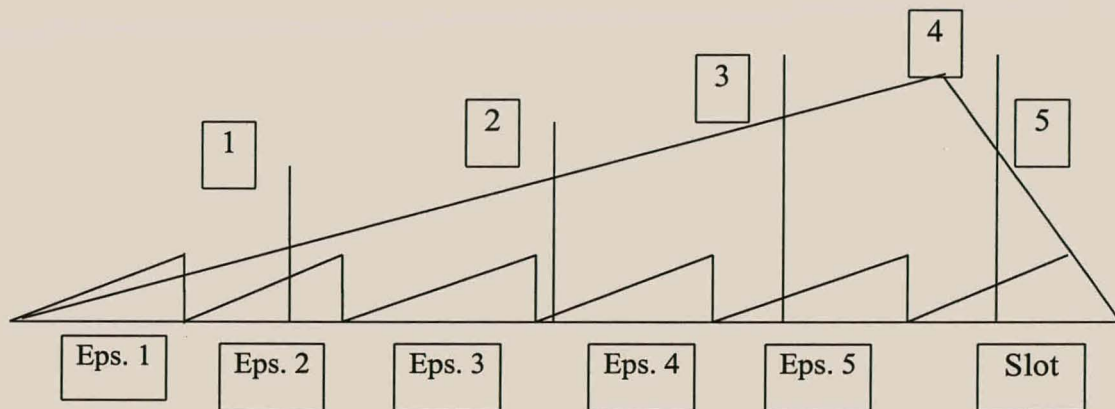
Dit moet egter beklemtoon word dat hierdie diagrammatiese voorstellings nie die enigste moontlikhede verteenwoordig nie en dat elke uitkomsgebaseerde hoorspel, soos inderdaad enige woordkunswerk, oor 'n unieke samestelling beskik, aangesien didaktiese gegewe sowel as dramatiese intrige drasties kan verskil van verhaal tot verhaal of reeks tot reeks. Dit is dus onmoontlik om vasgelegde strukture vir die uitkomsgebaseerde hoorspel neer te lê. Bepalende oorwegings sou onder meer insluit: Gehoor of teikengroep; bepaalde uitkoms/te; aard van verhaal of reeks en aanwending van die produk.

Vir opleidingsdoeleindes en 'n geslote of spesifieke gehoor, soos vir 'n nywerheid of kettingwinkelgroep, kan 'n verhaal meer didakties ingestel wees as in die geval van 'n Openbare Diens Radio-uitsending, waar gehore toevallig is en nie geslote of spesifiek nie, soos byvoorbeeld deur 'n radiodiens soos *Radiosondergrense*, omdat elke program of uitsending so veel as moontlik luisteraars moet lok en behou terwille van oorlewing in 'n mededingende, kommersiële uitsaaimark.

In die vervolgreeks is daar, soos in 'n mindere mate die geval is by die vervolgverhaal, 'n "verhaal-binne-'n-verhaal" aan die afspeel omrede elke episode oor 'n selfstandige begin, middel en einde beskik. Daar is voorts hoofsaaklik 'n liniêre intrige ter sprake wat oor die volle verloop van die reeks dieselfde struktuur handhaaf as dié van elke individuele episode.

Die bou van die vervolgverhaal of -reeks toon egter dikwels 'n verdere afwyking van die tradisionele struktuur van die intrige van 'n *enkeldrama*, deurdat die klimaks voorafgegaan word deur 'n daling, of dat die klimaks glad nie deur 'n daling of ontknoping gevolg word nie, juis omdat die slot van die verhaal of reeks nog nie bereik is nie. Die uitwerking van 'n klimaktiese slot van 'n episode in 'n vervolgverhaal of -reeks sonder 'n ontknoping, is die sogenaamde "*cliffhanger*", wat luisteraars inspireer of aanmoedig om na die volgende episode te luister. Die eksposisie van die volgende episode kan in sommige gevalle dien as afloop of ontknoping van die vorige episode.

'n Diagrammatiese voorstelling daarvan is byvoorbeeld:



Hierdie verskynsel is hoegenaamd nie beperk tot die vervolgverhaal of -reeks nie. Ook die moderne drama toon dikwels nie die bou waar die klimaks deur 'n afloop of ontknoping gevolg word nie. Goeie voorbeelde hiervan is byvoorbeeld P.G. du Plessis se *Siener in die suburbs* en Deon Opperman se *Môre is 'n lang dag*. Tradisioneel is die ontknoping belangrik in 'n spanningsdrama waar antwoorde op raaisels verskaf moet word, of in 'n klug waar 'n warboel van gebeure en die identiteite van karakters verklaar moet word. 'n Afloop is tradisioneel nodig in 'n spannings- of aksiedrama wanneer die held byvoorbeeld tydens die klimaks in 'n gevaarlike situasie verkeer en byna omgekom het, of in 'n liefdesverhaal waar die held en heldin se verhouding eers ontwikkel, dan verbrokkel en in die klimaks herstel word. Tydens die afloop volg die gebruikelike huweliksaanbod of minstens 'n sterk aanduiding dat 'n permanente verhouding veronderstel kan word.

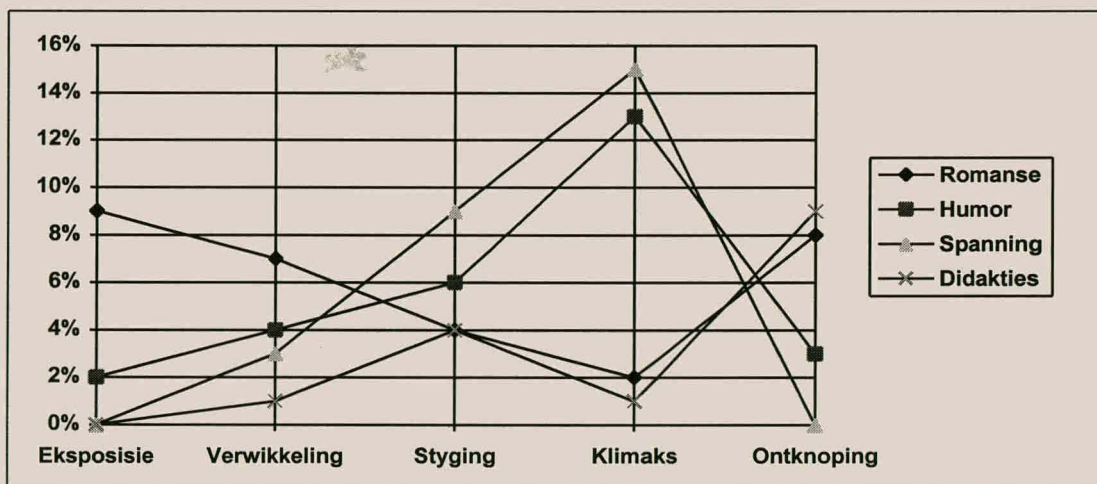
By die uitkomsgebaseerde drama moet gewaak word teen 'n didaktiese intrige wat duidelik van die dramatiese onderskeibaar is, aangesien dit juis die aandag mag vestig op die feit dat hier *opvoedkundige*

drama ter sprake is en die luisteraar negatief mag stem. 'n Didaktiese afloop kan weer as 'n (sede-) les ervaar word. Uit ervaring het ek oor die jare besef dat die beste resultate verkry word wanneer die dramatiese en didaktiese intriges só verweef is, dat die luisteraar totaal onbewus bly van die didaktiese element in die verhaal.

3.2 Bepaling van fokusareas van die uitkomsgebaseerde hoorspel

In die praktyk is daar verskillende onderskeibare *lyne* teenwoordig by die enkeldrama, vervolgreeks en vervolgverhaal, byvoorbeeld 'n spanningslyn, 'n romantiese lyn, 'n humoristiese lyn en so meer. By die uitkomsgebaseerde hoorspel, hetsy enkeldrama, vervolgreeks of -verhaal, is daar egter ook nog 'n *didaktiese lyn* teenwoordig.

Grafies sou 'n enkeldrama, vervolgverhaal of -reeks onder meer soos volg voorgestel word:



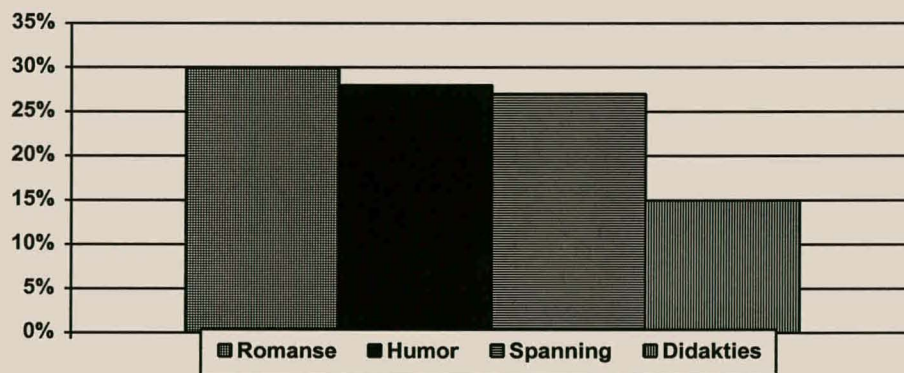
Hierdie voorstelling kan 'n volledige enkeldrama, slegs een episode, óf die totale reeks of verhaal verteenwoordig. 'n Enkeldrama, vervolgverhaal of -reeks wat suiwer op vermaak gebaseer is, sou dieselfde grafiek volg, behalwe dat die *didaktiese lyn* afwesig sal wees.

'n Analise van die strukturele grafiek bring in die betrokke voorbeeld die volgende aan die lig:

- Die liefdesintrige is oorheersend aangesien 30% van die verhaal daaraan afgestaan word.

- Daar is geen aanduiding in die eksposisie dat die verhaal 'n didaktiese element bevat nie.
- Met die verwickeling is 1 uit 14% van die intrige deur didaktiese materiaal in beslag geneem — byvoorbeeld 'n verwysing na 'n koerantberig oor die gebruik van vuurwapens by die beslegting van geskille wat in die styging tot 'n argument lei waarin meer feite aangaande die navorsing bekend gemaak word. Hierdie argument lei tot 'n struweling waartydens die spanningsvlak styg tot 15%, die humor tot 13% en die romantiese inhoud daal tot slegs 2%.
- Die romantiese sowel as didaktiese inhoud neem respektiewelik toe tot 8 en 9% van die intrige tydens die ontknoping, terwyl die spanningsvlak daal tot 0%, waaruit afgelei kan word dat vrede ten volle herstel is en dat die verhaal 'n didaktiese wending geneem het.

Die totale persentasie-inhoud van die vier komponente kan uit die teks geëkstrapoleer en meetbaar komparatief soos volg geprojekteer word, ten einde te bepaal waar die fokuspunte van 'n bepaalde teks lê:



Bogenoemde formule, hoewel nie gebaseer op 'n bestaande teks nie, wys op bepaalde faktore waarop skrywers van uitkomsgebaseerde hoorspele bedag moet wees:

- Deur die ontknoping oorwegend met didaktiese inhoud te vul, loop die drama gevaar om 'n gedramatiseerde les of moraliteitspel te word. Indien didaktiese inhoud ook versprei sou word oor die verwickeling, styging en klimaks, word die oordrag daarvan vergemaklik en terselfdertyd meer natuurlik.
- Deur geringe persentasieaanpassings van die dramatiese boustene, kan die intrige van 'n radiodrama ingrypend verander word. Verhoudings tussen die onderskeie elemente van die drama en didaktiese materiaal moet dus met omsigtigheid oorweeg word.

Met die vasstelling van hierdie gegewe, is dit nou moontlik om bestaande uitkomsgebaseerde tekste te ontleed om sodoende strukture te identifiseer waarvolgens 'n model vir 'n Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde radiodrama daargestel kan word. In hierdie hoofstuk word ook nog 'n verhoogteks, 'n televisiedramateks en 'n radiodramateks met die oog op die formulering van 'n model vir uitkomsgebaseerde radiodramas ontleed.

3.3 Die uitkomsgebaseerde verhoogdrama

3.3.1 Inleiding

Aangesien 'n model spesifiek vir die *Suid-Afrikaanse* uitkomsgebaseerde hoorspel geformuleer word, is daar vir die doel van hierdie studie slegs op plaaslike tekste besluit vir ontleding. Die uitkomsgebaseerde verhoogdrama bestaan in vele vorme — die klaskamergenres, sosio- en psigodrama en nywerheidsteater. Soos egter reeds met die inleiding tot hierdie studie verduidelik is, moet daar onderskeid getref word tussen *aktiewe* interaktiewe drama (die klaskamer-, psigo- en sosiodrama is hoofsaaklik voorbeelde hiervan) en *passiewe* interaktiewe drama (soos die televisiedrama, die hoorspel en verhoogdramas waar die gehoor nie fisies by die handeling betrek word nie.) Die struktuur van die aktiewe interaktiewe drama sal noodwendig anders vertoon as die struktuur van die passiewe interaktiewe drama, omdat die handeling by eersgenoemde hoofsaaklik geïmproviseer word, terwyl die passiewe interaktiewe dramas weer oorwegend van 'n gestruktureerde teks afhanklik is. Daarbenewens word die handeling in die oorgrote meerderheid aktiewe interaktiewe dramas deur 'n fasiliteerder onderbreek sodat deelnemers oor 'n betrokke fase kan besin voordat die handeling voortgesit word, terwyl dit nie die geval is met passiewe interaktiewe dramas nie.

3.3.2 Teks: Die *Metlife Aids Show*

[Hierdie teks is goedgunstiglik beskikbaar gestel deur lede van die Cape Heart-toneelgeselskap ná 'n persoonlike onderhoud in Februarie 1998.]

Omdat die gekose nywerheidsteaterstuk hoofsaaklik passief-interaktief is, en dus met ander passief-interaktiewe genres, soos die hoorspel vergelykbaar is, word die volgende uittreksels uit die teks van die *Cape Heart*-groep se *Metlife Aids Show* voorgehou vir ontleding:

GEORGE ON STAGE. JAGSIS JAGS IN THE AUDIENCE

GEORGE : Tell me more ... about AIDS! Wat is dit? Hoe verskil dit van HIV? Wat beteken dit om HIV Positive te wees? Ek is George Eyden en ek is HIV Positive. How do you develop AIDS? Hoe raak mens siek? How does AIDS affect you as a person? Hoe raak dit jou by die werk?

JAGSIS : Hey, who is this guy? I don't want to hear about this ... we've come here to watch a show, man. What is this?

GEORGE : Wat is jou naam, vriend?

JAGSIS : Jagsis Jags.

GEORGE : Jagsis Jags ... Het jy iets om oor bekommerd te wees, meneer Jags?

JAGSIS : Mind your own business ... kom staan en personal raak hierso ...

GEORGE : What is it you're scared to find out?

JAGSIS : Niks!

GEORGE : Steek jy iets weg?

JAGSIS : Bleddie nonsens ...

GEORGE : Wat het jy aangevang, meneer Jags?

JAGSIS : Look, my problems are my problems. My nightmares are my own and I can handle them.

GEORGE : Are you sure, Jagsis?

THE OTHER ACTORS START HUMMING THE NIGHTMARE SEQUENCE. ENTER IETSCHIE

IETSCHIE : Heeei daar! Is jou naam nie Jags nie? I remember you ... Gimpeystraat! So drie maande terug.

JAGSIS : No no ... my naam is Andries. Andries Allemans.

IETSCHIE : Nonsense, I know you ... ek is mos Ietschie die Proz. Met 'n Ietschie vir almal ... Ons ken mekaar dan *gôéd*! [WINK WINK]

JAGSIS : Nee, gaan weg! Ek willie daai onthou nie ...

IETSCHIE : Hey, I may be a hooker, but you schemed ek's 'n looker ... toe's jy lus vir my, roeker ...

JAGSIS : Neeeee ...

IETSCHIE : [COMING ON TO AUDIENCE MEMBER] Sou jy nie ook wiesie?

ENTER SIPHOLUS

SIPHOLUS : Heei, wie's hierdie biesie? Sien jy ook kans vir die sisi?
Ek is Siphon met die lus
allie pad vannie Ivory Kus
op soek na 'n vars stukkie vis
hier oppie ou Suidkus ...

ENTER DORETTE. CREEPS UP ON SIPHOLUS, ADMIRING HIM FROM BEHIND. IETSCHIE PROBEER VIR SIPHO KLAP; HE DUCKS AND DORETTE GETS HIT.

DORETTE : Einaaaa!

IETSCHIE : O, sorry!

DORETTE : [HOU HAAR WANG VAS]
Oooo, min sal hy wis
Daar skuil 'n rooi gety
in die flerrie se vy!

IETSCHIE : Praat jy van my?
Jou bitch, ek kom jou by! [VAL DORETTE AAN]

SIPHOLUS : [TUSSEN HULLE] Suka, wena! [HOL OM WEG TE KOM]

DORETTE : ... Andries Allemans, hoekom is jy so maer?

ALMAL : Hmmmm?

DORETTE : En Ietschie, hoekom is jy heeldag naar?

ALMAL : Hmmmm?

DORETTE : Aai, Siphon, waarin het jy gevaar?

ALMAL : Hmmmm?

JAGSIS : En wat van jou,
 wat voer jy innie mou,
 jy wat al ewe verbeel jy's 'n vrou!

ALMAL : [HEFTIG] Hmmm?

DORETTE : Kyk hierso, sex can be ...

ALMAL BEDUIE SAAM OP HULLE METLIFE T-SHIRTS:
 Mischievous
 Erotic
 Titillating
 But boys, if you're not careful, it can end your

BEDUIE NA T-HEMP

life with an ...

HULLE DRAAI OM EN WYS DIE LETTERS (A I D S)

Agonising
 Incurably
 Dying
 Sickness!

...
 JAGSIS : ... Don't be ridiculous, it can't happen to me!
 IETSCHIE : You get it from toilet seats.
 DORETTE : And kissing.
 IETSCHIE : That's why I never kiss ...
 JAGSIS : Kissing toilet seats?
 DORETTE : [GIGGLING] Talk about sharing the risk!

...
 IETSCHIE : Ga! Dis julle — dis julle moffies wat ons geïnfect het, is omdat julle unnatural is, nou straf God ons almal sommer, ook die innocents!
 JAGSIS : [TO SIPHOLUS] Dis julle ... wat die baboons so f ... fraternaais daar innie oerwoud.
 SIPHOLUS : Hamba wena, you Jags one. It's you people, you whites that lie to us, telling us we've got this disease just so that we won't over-populate ...
 DORETTE : Ag man, dis omdat julle bleddie mans so jags is!

JAGSIS COMES FORWARD, SPEAKS TO AUDIENCE

JAGSIS : Ek onthou daai dag soos gister. November the nineteenth. Dot het my wakkergekla. Ek het destyds sleg beginne slaap, ek was nervous. Ek moes gaan vir 'n AIDS test. Sommer 'n roetine toetsie vir die Life Insurance ... want Dot en ek het gestaan op trou. Sy was met die lyf ... toe reken ek ek moet maar my cover ook increase. Ai, ek hou nie van 'n bloedtrekkery nie. Al issit 'n pure formality ... Ek het maar gehoop die nursie sal aansienlik wees, maar nee, sy was gebou soos 'n bus ...

NURSE : Wat sou u reaksie wees indien die toetsresultate positief sou wees?

JAGSIS : Uh ... dissie myne nie!

NURSE : [SY MAAK KORT AANTEKENINGE] Sou u u naasbestaandes in kennis stel?

JAGSIS : Nie ... nie onmiddellik nie ...

NURSE : Sou u belang stel om vir berading te gaan?

JAGSIS : Soos in 'n psichiatriest gaan sien?! Vir wat, ek is mossie mal nie!

NURSE : [KOUD] Dankie vir u samewerking, meneer Jags. U toetsresultate is positief ...

JAGSIS : ... Wat bedoel dit? Dat ek pass? [NA DIE GEHOOR] Ek het gepass! Dankie tog, sjoe, ek was 'n bietjie worried moet ek sê ...

NURSE : You are HIV Positive, Mr ... Randy.

JAGSIS : Positive?

NURSE : Absolutely. There's nothing more we can do for you. Kom terug as jy siek raak.

JAGSIS RUNS OUT. ENTER GEORGE

GEORGE : Arme Jagsis. Hy's nou bitter ontsteld. Hy gaan deur 'n hele mengelmoe feelings all at once: you saw he was in shock, then it was denial ... en nou's hy de moer in. 'n Tipiese reaksie. HIV is die Human Immunodeficiency Virus. Dis die virus wat veroorsaak dat jy AIDS kry. As hulle 'n toets doen om te sien of jy die virus het, kyk hulle vir die antibodies in jou bloed. As die antibodies daar is, is die virus daar. Dan's jy HIV positive. Die witbloedselle in jou lyf beveg siekte. Die virus val jou witbloedselle aan sodat jou lyf swak word. Dan kry jy siektes soos brochitis, longontsteking, TB — en kan sterf daaraan. Dis hoe AIDS jou siek maak. An HIV test may be taken at your GP of by die kliniek. Jy sal die toetsresultate binne twee dae kry. En nie alle nurses is so mean soos dié nommer nie.

...

Pre- and post-testing counselling is always a good idea. At Metropolitan Life, counselling for HIV-positive staff is available under the Employee Assistance Programme.

JAGSIS KOM WEER OP

JAGSIS : [WRINGING HIS HANDS AND TALKING TO HIMSELF] Why me?! Dis mos onmoontlik ... ek weet nie hoe ek dit kon gekry het nie! By wie, wanneer, how? Miskien as ek volgende keer 'n kondoom gebruik, sal dit weggaan ... maar ek like nie daai goed nie ... maybe if I just stop having sex, I'll get better! God will cure me. Ag Here, vergewe my! [FALLS TO HIS KNEES]

GEORGE : Daar's hy nou in die bargaining phase. I'll be a good boy if you take it all away. Maar dit werk nie so nie ... HIV kom in die bloed voor, soos ek gesê het, en in sexual fluids. Jy kry HIV as jy seks het met iemand wat klaar HIV het, of as jy 'n spuitnaald of mes gebruik wat besmette bloed aan het. Dis hoekom drug-users in die "high-risk" groep is. Pasop vir tatoos ook! Dis veilig om bloed te skenk en te ontvang. In Suid-Afrika word alle geskenkte bloed since 1985 getoets vir HIV. And use a condom when you have sex.

JAGSIS : Ja, ja, ja.

GEORGE : Jagsis, a condom is just like a Life Insurance Policy — you buy it as a safety precaution and take it with you as you travel through life.

JAGSIS : ...and it's no good trying to buy one after disaster's struck.

GEORGE : Ja, when you had sex sonder die kondoom, flesh op flesh with Ietschie the Proz, you in fact had sex with everyone she ever slept with!

JAGSIS : ... a bit like Group Insurance ...

GEORGE : En toe gaan jy terug en slaap met Dot, die Individual Cover in jou lewe — ook sonder 'n kondoom — en nou's Dot pregnant.

...

Gaan huis toe, Jagsis. Sê vir Dot van die ding.

JAGSIS : Nee, sy sal my los!

GEORGE : Sy's lief vir jou. Doesn't she have a right to know?

JAGSIS : Sê nou maar ek het haar ook siek gemaak. En die kind?

GEORGE : Dit is moontlik dat jy HIV positive is en sy nie. This means that there is still time to protect her. En omtrent die kind — HIV can be passed from the mother's blood to the blood of the unborn baby — either while in the mother's womb or while it is being born. And also possibly through breastfeeding. Toe man, gaan sê vir haar.

...

You cannot get HIV by sharing food, touching, hugging, kissing, shaking hands, crying or sitting close to other people ... Jy kan nie HIV kry deur kamme, lakens, handdoeke of klere te deel nie. Sharing toilets is also safe. But dont share razor blades. Cover cuts and wounds with plasters or clean cloth. But most important, do not have sex without a condom unless you know for sure that you and your partner are both completely sexually faithful and do not have HIV. Otherwise ...

...

Some people develop aids a few years after becoming infected with HIV. Some people can be infected with HIV for 10 years or longer without developing AIDS, but they may eventually go on to develop it. Daar is nie op die oomblik 'n cure vir AIDS nie. But Jagsis can take comfort in the fact that there are medicines to help him fight off the sicknesses that come with HIV and AIDS. They will help him to feel better and live longer.

...

En volgens Suid-Afrika se nuwe wette kan jy nou unfair dismissal fight. It's ILLEGAL to fire a person because they have HIV or AIDS! But most companies are actually becoming very tolerant — you won't be denied employment on the basis that you are HIV-positive. Nor do you have to inform the company if you are diagnosed as HIV-positive while in their employ. Jy kan werk totdat jy siek word en nie meer kan nie. Termination of employment on the basis of incapacity will then carry the same benefits given to any other employee with life threatening illness. And Metropolitan Life has even pioneered the first HIV/AIDS insurance product in the world — the Inclusive Life Policy. [TO JAGSIS] So wees gerus. You are not a health risk. You can still do valuable work.

LEKTRIK : ... You people must bear in mind that AIDS also affects your medical aid and your pension fund. Dit beteken, as jy jonk afsterwe, dan moet jou pension fund vroeër vir jou naasbestaandes beginne dra! En die burden oppie medical aid is ook heavy. The more people sick with AIDS at your work, the more money you must pay for your medical aid! Don't you people read the Metgazette? Gaan kry vir julle kondome by die suster of by HR! It's the guaranteed way to protect yourself against all ... infectious hardships!

...

GEORGE : Sometimes it will feel like everyone is talking about you. Hulle kyk jou skeef aan. Jy wil wegkruip. Some people struggle to accept a person with HIV or AIDS, others don't. But refusing to work with an infected colleague may lead to disciplinary action these days. Onthou, jy hoef ook nie vir almal te vertel van die virus nie, jy kan dit privaat hou. [PATS JAGSIS GENTLY ON THE BACK] Try not to be discouraged. You are still you. Jy is nog steeds belangrik.

...

BOELA : Jissie, Jagsman, wat gaan aan?

JAGSIS : Hulle't my gefire, Boela ou pël. Hulle't my gefire ...

...

... en Dot [HUIL] het my gelos ...

...

BOELA : Hoekom, man?

JAGSIS : ... [HUIL] ... ek het AIDS, man!

...

BOELA : ... Don't touch me, man. [VRYF SY HAND TEEN SY BROEK AF] Wat stiek jy allie jare weg? Ek dog dan ons is makkers ... en daar hang jy allie jare met die hangers innie kas, jou faggot!

JAGSIS : Issie, issie ... dit was 'n hoer ... [REACHING OUT]

BOELA : [KLAP HOM WEG] Jy lieg, man, mens kry dit nie as jy straight is nie ... [BACKING OFF] Jy bly weg van my af, hoor jy?

...

JAGSIS TEL HOMSELF STADIG OP, BOU DIE KRATTORING, KLIM OP.

...

GEORGE KOM OP, SIEN WAT GEBEUR.

GEORGE : Wat maak jy, Jagsis?

JAGSIS : Ek gaan anyway sterf. En ek is klaar innie hel ... dis hel om so alleen te wees.

GEORGE : Jy's nie alleen nie. Daar's 2,5 miljoen mense in SA met HIV. Baie van hulle het AIDS. Ek is George Eyden. Onthou, ek is ook HIV positive.

JAGSIS : ... maar jy lyk dan nie siek nie.

GEORGE : Ek het die ding al ses jaar lank. Diagnosed in 1991. Been living positively ever since! [LAG]

JAGSIS : Jy lyk dan so goed ...

GEORGE : Nou ja, I've had my share of troubles. But I reached a point of acceptance and I try to make the best of every day. I look after myself. I dress nice — I keep my T-shirt clean. Ek eet gesond. I live with faith.

JAGSIS : The church kicked me out.

GEORGE : You still have hope.

[MUSIC BEGINS]

- Everyone has a little hope in them somewhere. Hope that tomorrow you'll feel better. Hope that a cure will be found. Hope that you are loved and accepted for who you are. Hope of a life after death. Maar hoop is soos 'n saadjie, Jagsis. Jy moet dit vertroetel as jy wil hê dit moet groei.
- JAGSIS : Mense gaan my wegstoot ...
- GEORGE : Nie alle mense nie. Hier's 'n kamer vol mense wat dan bereid is om te luister. They've seen your heartache today. I'm sure at least one of them will reach a hand out to you. Is dit nie so nie, mense? Is suicide the only way out? Or can we help Jagsis? Can I give you a hand there, my friend? Will you come talk with us ... ?

3.3.3 Analise

Uit hierdie voorbeeldteks blyk dit duidelik dat daar geen verdoeseling van die feite is nie. Alles word by die naam genoem en selfs die karakters het name wat by hulle aktiwiteite of geaardhede pas in 'n poging om die boodskap van die gevaar van MIV/VIGS-blootstelling so duidelik en doeltreffend moontlik oor te dra.

Hierdie benadering staan in skerp teenstelling met die benadering wat noodwendig deur die uitsaaimedia gevolg moet word as gevolg van die feit dat beide radio en televisie 'n toevallige gehoor bedien. M.a.w., die uitsaaier het geen beheer oor wie na uitsendings luister nie: Indien 'n volwasse tema bespreek word of taalgebruik sou voorkom wat aanstoot mag gee, kan die luisteraar hoogstens gewaarsku word dat materiaal wat in die volgende program uitgesaai gaan word, aanstoot mag gee of nie geskik is vir kinders nie. Daarteenoor word die nywerheidsteaterproduksie hoofsaaklik voor 'n genooide (boonop volwasse) gehoor opgevoer, terwyl die materiaal ook geskep word met die doel om gehoorspesifiek te wees, soos wat die geval mag wees met industriële teater, *agit-prop* of selfs klaskamerdrama. Met nywerheidsteater kan die bestuur van 'n maatskappy of korporasie egter ook propaganda maak vir ongewilde of moeilike besluite, deur werkers se aandag slegs op die positiewe aspekte van sulke besluite te wys en negatiewe implikasies te verswyg.¹

Tematies is nywerheidsteaterstukke glad nie beperk nie, in teenstelling met radio- en televisiedramas. In 'n geslote gehoorsituasie kan sake rakende kleurkwessies, arbeidsverhoudinge en ander sensitiewe onderwerpe met aansienlik minder omsigtigheid benader word. Dus kan hieruit afgelei word dat, benewens die voor die hand liggende verskille, nywerheidsteaterstukke van radio- en televisiedramas ook inhoudelik en tematies verskil.

Vervolgens 'n struktuuranalise van die Metlife Aids Show:

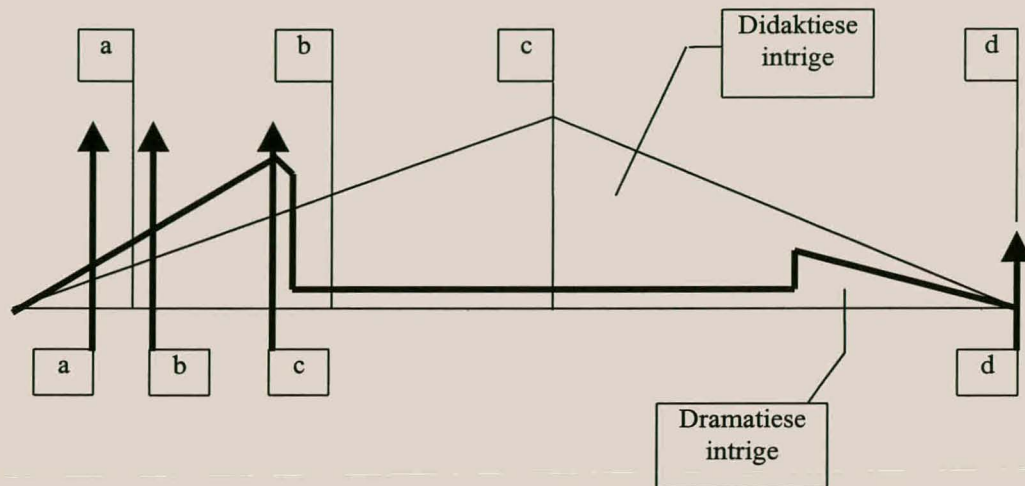
3.3.3.1. Didaktiese intrige

- (a) In die eksposisie word gevra: Wat is MIV/VIGS en hoe word die mens daaraan blootgestel. (Mites en feite word oorgedra.)
- (b) Tydens die verwikkeling word die sentrale karakter, *Jagsis*, positief vir MIV getoets, waarna 'n MIV-geïnfekteerde beskryf wat MIV werklik is, hoe dit opgedoen word en die belangrikheid van voor- en na-toetsberading beklemtoon word.
- (c) In die klimaks word die lewe van die geïnfekteerde uitgebeeld — die verwerping, eensaamheid en reddeloosheid van die geïnfekteerde.
- (d) Hoop, en nie wanhoop nie, sowel as 'n uitnodiging aan nie-geïnfekteerdes en geïnfekteerdes om die hand na geïnfekteerdes uit te strek, word in die afloop van die didaktiese intrige opgeneem.

3.3.3.2 Dramatiese intrige

- (a) Met die eksposisie word die sentrale karakter, *Jagsis*, en die neutrale verteller, kommunikator, fasiliteerder en kommentator — 'n MIV-geïnfekteerde persoon, George Eyden — aanvanklik aan die gehoor bekendgestel, voordat die ander karakters ook op die verhoog verskyn. *Jagsis* se afsydige houding teenoor George skep die indruk dat eersgenoemde bekommerd is en George se vrae probeer ontwyk.
- (b) In die verwikkeling laat 'n prostituut blyk dat sy die sentrale karakter as 'n kliënt ken en die spanning word sodoende verhoog.
- (c) Tydens die klimaks bevestig *Jagsis* dat hy siek is, wanneer hy vertel van die roetine VIGS-toets wat hy ondergaan het en hy ingelig is dat hy MIV-positief is.
- (d) Die afloop word verteenwoordig deur *Jagsis* se neerslagtigheid nadat familie en vriende hom verwerp het en George Eyden hom die versekering gee dat hy nie alleen is nie, dat daar altyd hoop is en dat hy daarom positief ingestel moet bly.

Word die teks diagrammaties ontleed, kom die volgende aan die lig:



3.3.3.3 Interpretasie

Die diagram is saamgestel volgens die fokuspunt of sentrale gedagte van elke bladsy uit die aangehaalde voorbeeldteks. Daaruit blyk die volgende:

Dit is opmerklik dat die didaktiese eksposisie, verwikkeling en klimaks veel stadiger ontwikkel as die gelyknamige dramatiese elemente. Terwyl die didaktiese afloop relatief snel afgehandel word, is die dramatiese intrige waarneembaar slegs totdat die klimaks afgehandel is — daarna stagneer die dramatiese element en word die afloop werklik eers weer teen die laaste twee bladsye hervat.

Anders as die BBC-vervolgverhaal, *The Archers*, waarin die klem op vermaak was, is daar weinig of geen ruimte vir dramatiese intrige in die *Metlife Aids Show* gelaat nie en toon die teks die struktuur van 'n *gedramatiseerde les*. Tiperende situasies, mites en feite is in 'n ietwat episodiese struktuur oorgedra wat die indruk laat dat hier veel eerder sprake is van 'n *geïmpliseerde dramatiese intrige* as van 'n [dramatiese] begin, middel en einde.

3.3.3.4 Evaluasie

Die voorbeeldteks moet gesien word teen die agtergrond van die behoefte waarvoor dit geskep is. Vir ongeskoolde en halfgeskoolde werknemers sou 'n meer dramaties-gebalanseerde aanbieding in alle waarskynlikheid nie die boodskap so duidelik oorgedra het as wat hier die geval was nie. In die lig

daarvan is die naamgewing en taalgebruik funksioneel en is die tema, MIV/VIGS, deeglik behandel. Een aspek hieromtrent waaraan nie behoorlik aandag gegee is nie, is die rol en taak van die geaffekteerdes — die familie en vriende van geïnfekteerdes. Beskikbare tyd kon hierin 'n oorweging gewees het.

'n Geëkstrapoleerde motivering vir 'n suiwer didaktiese benadering is dus dat meer inligting in beperkte beskikbare tyd op hierdie wyse aan 'n gehoor oorgedra kan word — 'n geval van die doel heilig die middele. (Uit 'n dramatiese oogpunt beskou, werk 'n suiwer didaktiese benadering verswakkend in op die intrige, maar met die erns van 'n vigs-epidemie voor oë, veral wanneer beskikbare tyd en omstandighede by die werkplek in ag geneem word, blyk 'n suiwer didaktiese benadering die enigste opsie te wees.)

3.4 Die uitkomsgebaseerde televisiedrama: *Soul City*

3.4.1 Inleiding

Uit persoonlike korrespondensie in Desember 1997 met 'n mediese praktisyn, dokter Sue Goldstein, Navorsings- en Ontwikkelingsbestuurder van die *Soul City*-projek, het die volgende aan die lig gekom:

Die meeste Suid-Afrikaners assosieer *Soul City* slegs met 'n televisievolgverhaal. Dit behels inderwaarheid veel meer: *Soul City* is 'n projek van die *Institute of Urban Primary Health Care* (IUPHC) by die Alexandra Kliniek en Universiteitsgesondheidsentrum (Alexandra Clinic and University Health Centre) in die Alexandra township en is 'n geregistreerde nie-regeringsorganisasie (NRO).

Die instituut, skryf Goldstein, is gestig om primêre gesondheidsorg in 'n stedelike omgewing te bevorder en het voorts die taak om gemeenskapsgesondheidswerkers, verpleegpersoneel en gemeenskapsrehabilitasiewerkers op te lei, sowel as om navorsing op verskeie aspekte van primêre gesondheidsorg te doen.

Dié NRO het in 1992 tot stand gekom met die doel om mense deur middel van 'n multimedienadering te bemagtig om positiewe, ingeligte besluite oor hulle lewens te neem.

Volgens Dokter Goldstein se navorsing is Suid-Afrika ideaal geskik vir die aanwending van massakommunikasiemiddele om Gesondheid en Ontwikkeling te bevorder, aangesien sowat 92% van die bevolking toegang het tot die radio, 76% tot televisie en 55% tot die gedrukte media.

Alle materiaal wat op hierdie wyse vir opvoeding aangewend word, dui Goldstein aan, is deeglik nagevors, aan teikengehore getoets en word voortdurend deur kundige veldwerkers gekonsulteer.

Die projek, beskryf Goldstein in haar korrespondensie, fokus nie op een gesondheidsaspek per episode nie, maar wy 'n ganse vervolgverhaal aan 'n hele paar gesondheidstemas — byvoorbeeld MIV/VIGS en Drankmisbruik — met al die gepaardgaande newetemas soos voorkoming, oorsake, gevolge en moontlike oplossings. Voorts kan die televisievervolgverhaal herhaaldelik uitgesaai word. Goldstein verduidelik dat Soul City 1 in 1994 byvoorbeeld oor 'n tydperk van drie maande uitgesaai en in 1996 herhaal is. Die tema was "*Die gesondheid van moeder en kind*" met bykomende behandeling van aspekte soos *Die bemagtiging van vroue* en *Gemeenskapsmobilisering*. Soul City 2 het in Augustus 1996 begin, met die klem op aspekte soos *MIV/VIGS*, *Tuberkulose*, *Gesonde behuising* en *Die rook van tabak*. Soul City 3 is van Augustus tot Oktober 1997 uitgesaai en het gefokus op *MIV/VIGS*, *Drankmisbruik*, *Gesonde energieverbruik*, *Geweld* en *Geestesgesondheid*.

Soul City 2 en –3, vervolg Goldstein, is ook beskikbaar gestel aan Namibië, Zambië, Zimbabwe en Kenia met die verwagting dat die aantal lande wat die reeks wil bekom, stelselmatig sal toeneem.

Die *Soul City* span bestaan volgens Goldstein uit tien ervare professionele gesondheids- en opvoedkundiges. Die projek word gefinansier deur donasies en borgskappe van die regering en die besigheidsektor. Finansiële bydraes is al gemaak deur die Europese Unie, die Departement van Gesondheid, UNICEF, die Open Society Foundation, Liberty Life, die MNR, BP (S.A.), Independent Newspapers, Hollardversekering en die Wêreld Uitsaaitrust.

In haar korrespondensie sit Goldstein die skeppingsproses van Soul City soos volg diagrammaties uiteen:



Die *Soul City*-projek bestaan uit die volgende komponente:

3.4.1.1 Televisie

Drama gryp volgens Goldstein die verbeelding van kykers aan soos geeneen van die ander televisiedissiplines kan nie. Die *Soul City*-vervolgverhaal word in spits tyd op SABC1 uitgesaai in dertien halfuur-episodes. Goldstein skryf:

"The series uses the power of drama to impart health education messages. This technique is known as 'edutainment', whereby educational messages are conveyed through an entertainment programme. Soul City has attracted a large and loyal audience. Throughout its second series it was one of the top three programmes for the week" (Korrespondensie: 1997).

3.4.1.2 Radio

Goldstein dui aan dat 'n daaglikse vervolgverhaal van sestig episodes met 'n tydsduur van vyftien minute elk sedert 1994 oor die Afrikataalradiodienste uitgesaai word vir 'n potensiële gehoor van nagenoeg twaalfmiljoen luisteraars.

3.4.1.3 Gedrukte media en die pers

Kleur tekenprentverhale, beskryf Goldstein in haar korrespondensie van Desember 1997, word in boekies van ses en dertig bladsye gepubliseer en aan gemeenskappe teen 'n bekostigbare fooi

beskikbaar gestel. Die boekies word ook in tien dagblaaie landswyd in vervolgformaat geplaas tydens die drie maande van televisie-uitsending, terwyl die volledige boekie aan die einde van die reeks in die dagblaaie verskyn.

3.4.1.4 Opvoedkundige pakket

Die massakommunikasiemedie, redeneer Goldstein, kan 'n bewustheid t.o.v. 'n bepaalde onderwerp of tema skep, gesprekvoering inisieer en kennis verbreed. Hiervan is die Soul City-projek weldeeglik bewus, maar volgens Goldstein is dit steeds ontoereikend:

"It is recognised, however, that to be most effective, mass media should be backed up by face to face communication. We are therefore building on the popularity of the Soul City vehicles by combining them into education packages using comic, audio and video tape together with a facilitator's manual. These materials are designed to facilitate learning in a variety of formal and informal educational settings. The adult materials are at Level Three and the youth lifeskills materials are aimed at the 11 - 14 year olds" (Korrespondensie: 1997).

In advertensie- en bewusmakingsveldtogte is *Soul City* betrokke by die *Gesondheidswerker van die Jaartoekenning*, die *Search for the Star-kompetisie* en 'n plakwedstryd met prysgeld van R100 000 in die tien dagblaaie waarin die *Soul City* vervolgverhaal gepubliseer word.

Ter illustrasie van 3.4.1 en vir ontleding word die volgende televisieteks voorgehou:

3.4.2 Teks: *Soul City 2*, Episode 11 (Uitsending Oktober 1996)

Bladsy 1

1. INT. - CLINIC/EXAMINATION ROOM - DAY

SISTER LIZZIE is attending to a PATIENT -

A. PATIENT

So -- what's wrong with me, sister?

B. LIZZIE

You have a sexually transmitted disease. What we call an "STD". Its a disease you can get from sex. It's good you came to the clinic for treatment. But next time --- use condoms. They prevent STDs.

C. PATIENT

(with contempt)
Condoms?

D. LIZZIE

Yes.... they're very easy to use... and they prevent STDs. And AIDS.

E. PATIENT

Aids? I'll never get AIDS.

F. LIZZIE

Anyone can get AIDs. Its everywhere. And you get it through having sex -- just like STDs. These days, having unprotected sex, is like playing with a loading gun. (warmly)
Listen... I'm a nurse... I see a lot of suffering.. I know what happens... many people are getting STDS and Aids everyday... I mean that ... every day.. Here -- read this --
(She gives him a pamphlet--)

G. LIZZIE (Cont.)

And when you go past reception, ask them for condoms. They're free. Now -- let me go and get your medicine.

H. PATIENT

Thank you sister.

Suddenly we HEAR a COMMOTION out in the hall. Lizzie isn't too perturbed -- it's just another hospital case.

ANGLE – MANDLA

He enters, in his work clothes, stares at Lizzie. He seems shocked, unable to speak -

I. LIZZIE

Mandla?

J. MANDLA

He was fine. And then he just--

Bladsy 2

K. LIZZIE

(realising) George!

Lizzie rushes out into the ---

2. INT. - PASSAGE - DAY

Her husband GEORGE is on a gurney, as they wheel him to the emergency room. A staff member is holding the IV attached to his arm. BUDLENDER and BETTINA are nearby, assisting.

Lizzie rushes up to George, who is semi-conscious -

A. LIZZIE

George--

He's trying to speak, but can't. As they quickly wheel him down the passage, Lizzie holds his hand tightly -

Bettina looks at Lizzie, with sympathy -

B. LIZZIE (cont'd)

You're going to be all right. You'll be okay--

They reach the double-doors of the emergency room. Lizzie starts to follow them in. Budlender stops her -

C. BUDLENDER

Lizzie.

D. LIZZIE

He's my husband! I want to help.

E. BUDLENDER

I know. (pause) Please. Wait outside.

F. LIZZIE

Don't let him die.

G. BUDLENDER

I'll do my best.

Budlender turns, enters the emergency room. The doors close-

H. LIZZIE

(weakly) He's my husband ...

SMASH CUT TO:

SOUL CITY OPENING TITLES/CREDITS

3. INT. - CLINIC PASSAGE - DAY

Lizzie is being comforted by Bettina. Mandla also sits waiting on bench further down.

Bladsy 3

Budlender comes out of the emergency room --

A. BUDLENDER

He's going to be all right.

Lizzie is greatly relieved -

B. BUDLENDER

It was respiratory disease brought on by pneumonia. We've run some tests. Lizzie -- George now has full blown AIDS. His resistance to illnesses is just way down... We can admit him for a week or so.. but then he should go home....

C. LIZZIE

(pause) To die?

D. BUDLENDER

(compassionately) He is very ill.

E. LIZZIE

Can I see him?

CUT TO:

4.INT. - EMERGENCY ROOM - DAY

George is on the table, weak, an IV attached to his arm and an oxygen mask on his face. Lizzie enters, walks over to him -

A. LIZZIE

George?

George takes off the oxygen, manages a weak smile -

B. LIZZIE

Oh George.

C. GEORGE

How ... am I?

D. LIZZIE

How do you feel?

E. GEORGE

A little ... tired.

F. LIZZIE

You're going to be fine. You just need ... to rest.

G. GEORGE

Rest.

H. LIZZIE

We're going home, George. I'm going to take care of you.

Bladsy 4

I. GEORGE

When ... can I go back to work?

J. LIZZIE

Mandla's outside. He brought you in. He wants to say hello.

K. GEORGE

When ... can I go back to work?

L. LIZZIE

George ... I don't think you can. You've got full blown AIDS. You might get a bit better, but I don't think you'll be going back to work. Let's see what happens.

George reaches out; Lizzie grabs his hand, holding it --

CUT TO:

5. EXT. -- THE BUILDING SITE -- DAY

Hard-hat dusty from the long day, Vusi is supervising the building operation. Ali approaches

A. VUSI

Hey Ali --

B. ALI

You look like you've won the jackpot.

C. VUSI

I'm going to do it.

D. ALI

Do what?

E. VUSI

Tonight.

F. ALI

Tonight? What?

G. VUSI

Sure. "Time waits for no man". What time you got?

H. ALI

Three o'clock.

Vusi pulls a whistle and blows hard on it. All his workers stop what they are doing and gather round --

I. VUSI

Guys -- listen up. Hey... everybody... listen to me. I want you all to tidy up the site. Every bit of it. I want it spick and span. As soon as you're finished, you can take off -- early knock-off.

(pause)

You heard me -- get going!

(The men, clearly pleased, get going with cleaning up the site --)

Bladsy 5

J. ALI

Just what are you up to?

K. VUSI

I've thought about your advice bra Ali -- I'm going to make tonight the most memorable night in Bettina's life -- you'll see.

Ali can only shake his head as the frantic site-cleaning activity goes on --

CUT TO:

6. INT - GOLDEN PEACOCK - DAY

CHURCHILL MFURI is being questioned by POLICE DETECTIVE MODISE and his PARTNER. The cops are concluding their interview and preparing to leave --

A. MODISE

Well thank you Mr. Mfuri. I'm sorry to take up your time. As I explained - these are just routine questions --

B. CHURCHILL

No problem, detective. I'd like to see Ian Robertson's killers brought to justice as much as you would.

C. MODISE

You can't think of anyone -- who might have reason to want him dead?

D. CHURCHILL

No. Of course, I didn't know him that well.

E. MODISE

We understand you've been quite active in helping the clinic.

F. CHURCHILL

Yes -- I always like to give something back to the community. I've made many donations ... new hospital equipment ... beds .. things like that.

G. MODISE

Well - I think that covers it.

They're at the door --

H. MODISE

One more question, sir -- before he died, Dr Robertson scratched the letters CMY in the dirt. Do you know what that could mean?

I. CHURCHILL

C M Y ...

Unconsciously, Churchill glances to the side. A "Churchill Mfuri Youth Group" T-shirt is displayed on the wall --

J. CHURCHILL (cont'd)

Sorry. I can't think of anyone with those initials.

K. MODISE

Thank you once again for your time, Mr Mfuri.

Bladsy 6

L. CHURCHILL

No problem, gentlemen. Always happy to help the police.

M. MODISE

If you think of anything else, please call us. Day or night.

N. CHURCHILL

Thank you. I will.

The policemen exit Churchill's office. A beat, and then MPANZA comes out from an adjoining room -

O. CHURCHILL

(to Mpanza) The police are getting too close. It's time we solved their case for them. Once they arrest someone for the murder, we can continue our business. Did you bring it?

Mpanza removes his gun, holds it up -

P. MPANZA

Right here.

Q. CHURCHILL

That's the gun that killed the doctor?

R. MPANZA

(nods)

S. CHURCHILL

Then make sure the police find it -- with someone else's fingerprints. Any ideas who?

T. MPANZA

I have someone who's perfect.

U. CHURCHILL

What's his name?

V. MPANZA

Stanza.

CUT TO:

7. EXT. -- A SOUL CITY STREET -- DAY

Stanza and Simon are walking down the street. Stanza looks completely downcast --

A. SIMON

If you can't talk to me, who can you talk to? I've never seen you like this.

B. STANZA

I told you -- there's nothing wrong. I've just got a lot to think about.

C. SIMON

I've known you all your life. I know when you're in trouble. And I know its got to do with Mpanza.

Bladsy 7

Just then Denana appears walking down the street -- She approaches the two young men, and she sees them too --

D. DENANA

(coldly) Hello Simon.

With that she walks right past them -- Stanza shrugs --

E. SIMON

Is it about her? Hey? Is Denana the reason you're so depressed? Is it?

F. STANZA

(softly)

In a way, broer. In a way...

CUT TO:

8. EXT -- THE VACANT LAND SITE -- DAY

It's early morning and clearly still very chilly. Everyone has gathered at the vacant land -- Nonceba, Ali, Vusi, Thandi, and the three neighbours of Ali from the last episode. Nonceba calls them all to order --

A. NONCEBA

We've got bad news... well not too bad. That's why I've asked you all to meet here. On this land that we have chosen.

B. NEIGHBOUR 1

What's the news?

C. NONCEBA

I went to see Mary. The councillor. She says this land is available....
Everybody cheers --

D. NONCEBA (Cont.)

But it is also wanted by a big company -- they want to build a bottle store and a petrol station here.

E. THANDI

We don't need any more bottle stores in this township.

F. NEIGHBOUR 2

Maybe they can build just a very small bottle store, and we can still build our houses here anyway -- then we'll have a bottle store right on our doorstep.

Neighbour 1 and 3 agree heartily with this proposition --

G. NONCEBA

If you're not going to take this seriously --

H. THANDI

If you'd rather say on your sinkhole property --

Bladsy 8

I. NEIGHBOUR 3

Okay.. okay.. carry on...

I. NONCEBA

Mary was very nice about it. She said the council is debating this bottle store proposals in two weeks. If we can put in a "counter-proposal", and we have all our facts and figures in, they might decide to sell the land to us instead.

K. ALI

Two weeks! We'll never get our plans together in two weeks!

L. NONCEBA

No... it can be done. It really can. But we'll have to move fast. That's why I asked you to meet here. The first thing we have to do is work out who wants what stand. They need to know how we plan to divide up the land between us, and how we are going to manage the land.

M. NEIGHBOUR 2

I'll want the stand next to the bottle store.

Neighbour 1 clips him round the head --

N. ALI

I -- we -- me and Thandi -- would like the corner stand -- that corner...

O. NEIGHBOUR 3

Hey -- I want the corner stand!

P. THANDI

Now come on. We can all work this carefully and everyone can be happy. Let's start with Nonceba.

Q. NONCEBA

I don't mind which stand I get. But I must apply only for a small stand. I won't be able to afford a big one.

R. THANDI

Good. Vusi... will you take down everyone's details...

Vusi nods -- We cut away from this group, but we see the activity taking place in the distance -- measuring up, pacing out, Vusi's taking notes, and neighbour 2 and 3 and Ali engaged in heated debate --

CUT TO:

9. INT. BUDLENDER'S OFFICE -- DAY

A. VICTORIA

I'm sorry Garth, but nobody seems to know who called the newspapers and told them about Lerato. I've asked around the clinic--

B. BUDLENDER

It's alright, Victoria - it doesn't matter.

C. VICTORIA

Doesn't matter?

Bladsy 9

D. BUDLENDER

Whoever tried to betray us, actually did us a favour.

E. VICTORIA

I don't understand.

F. BUDLENDER

When I explained to the reporters the truth about tuberculosis, they wrote an excellent article.

Budlender picks up a newspaper

G. BUDLENDER

(reads)

TUBERCULOSIS: THE TRUE FACTS.

(skims the article)

Dr Lerato Molefe, a doctor who contracted tuberculosis will return to work after two weeks at home. She can no longer infect others.etc ... etc ...There's no shame in getting tuberculosis - it can be easily treated with a few simple tablets taken every day ... After a patient is no longer infectious, they can return to work and spend time with their friends - (puts down newspaper) The more people that understand these things, the better.

H. VICTORIA

So everything ... turned out ...okay.

I. BUDLENDER

If I ever find out who called the newspapers, I'll fire them on the spot. But yes. Luckily, the right messages got out to the people.

J. VICTORIA

Then ... Lerato is coming back to work?

There's a knock at the door.

K. BUDLENDER

Does that answer your question?

Lerato enters. Budlender goes to greet her warmly --

L. BUDLENDER

Lerato! Good to see you! Still taking your medicine?

M. LERATO

Of course....

N. BUDLENDER

Glad to hear it. Welcome back!

As Budlender gives her a hug -

O. VICTORIA

Yes. We've ... all missed you.

CUT TO:

Bladsy 10

10. INT -- MANDLA'S HOUSE -- DAY

A. MANDLA

(angry)

You just want to leave. Just like that!

B. KHOSI

Yes... that's exactly it. I'm going now.

C. MANDLA

Well I'm not going to let you do this. Not to me. Not to us.

D. KHOSI

Look what's happened to George. He's dying. What must Lizzie do? Nothing. What can she do? Nothing. No one can do anything. She can only watch him die. I don't want to do that to you. I'M GOING!

E. MANDLA

But you heard what they told us. You could live for six years, eight years, ten years -- before you even get sick. That's a long time. And I want to stay with you, damn it.

F. KHOSI

(at breaking-point)

What about children? I know how much you want a son. Now we can't even have sex unless it's with condoms.

G. MANDLA

Everybody should be using condoms...

H. KHOSI

And you can't get pregnant with condoms... If I get pregnant, my baby might have AIDS too. So what does that mean? It means I'm barren. I'm 25 years old, and I'm useless as a woman.

Mandla goes over and tries to comfort her -- She tries to shrug him off, but he won't let her. He pins her arms down at her side and holds her firmly, but tenderly --

I. MANDLA

When I married you, the priest asked me to promise a lot things. I made a vow then to you, as you did to me, to stay with you in sickness and in health. Remember how that line ended: "in sickness and in health -- until death do us part." Until death do us part ... Khosi ... I'm man who keeps my vows. I will not leave to suffer this alone. This is our problem..

Khosi's stubborn resistance, her overwhelming anger, now crumples with the same force that has kept her together in the past day or two -- She starts to cry. Mandla holds her in silence for a few seconds --

J. MANDLA

(softly)

Don't worry about children. What's important is that we might still have many good years ahead of us. I want as much time with you as God will spare us.

Khosi nods -- she, for the first time, returns the hug --

CUT TO:

Bladsy 11

11. INT. -- THE CLINIC -- NIGHT

Bettina is just finishing her rounds. She puts down her clip-board, and starts getting her coat off the coat rack. A another NURSE is walking past --

A. NURSE

On your way?

B. BETTINA

It's been a long day... and I'm on from 7.00 tomorrow morning.

C. NURSE

Goodnight Sister.

D. BETTINA

Good night.

She finishes putting on her coat. She reaches behind the nurses counter for her bag... there's something odd.. She feels some more -- and then extracts a large card.... with her name on it. She opens it -- she reads it -- and she smiles....

E. BETINNA

(reading it again)

Dear Bettina -- Please meet me tonight after you knock off -- outside the clinic. Oh -- that Vusi. What's he up to now?

CUT TO:

12. EXT. -- THE CLINIC -- NIGHT

Bettina is walking down the path leading to the clinic gate. A man stands near the entrance. She sees him and keeps walking --

A. BETTINA

(calling out)

VUSI? Is that you?

The man turns and comes towards her -- It's Vusi --

B. VUSI

Bettina... I thought you weren't going to make it --

Coming out of the shadows we see he's got something behind his back --

C. BETTINA

There were a lot of patients tonight. You know I can't go home until I have seen them all. Now... what's this all about?

Vusi whips out the bunch of flowers that he has been carrying behind his back and thrusts them into her hand --

D. VUSI

Come with me --

Bladsy 12

E. BETTINA

Vusi! What is going on?!

F. VUSI

Shhh.. don't say anything.. Just come with me.

He grabs her arm and gently pulls in the direction of his construction site. They walk a few paces --

G. BETINNA

Vusi! Where are we going?

H. VUSI

Around the corner...

As they round the corner, we see what Betinna sees. There, in the middle of semi-erected new wing of the clinic is a small table, two chairs, and strategically placed burning candles. Also close by is a cement mixer and the implements of the day's construction work --

BETINNA

Vusi?

I. VUSI

Bettina... I've got to ask you something... sit ... please sit.

Bettina sits down, not taking her eyes off Vusi --

K. VUSI (cont.)

Bettina... You know I am a man who is not good with words. But ... here goes ... (he takes a deep breath to steady his nerves)

Will you marry me?

L. BETTINA

(long pause)

Vusi ... I thought I told you ... I though I said ... that ...

M. VUSI

Please... I've thought about it. About what you said. And it's okay... You can trust me ...You know you can.

N. BETTINA

Vusi... Please don't misunderstand me. I like you. I like our friendship. But not this.... not marriage. I just ... don't think I could.

Undeterred, Vusi pulls out a small box --

O. VUSI

(offering it to her) Opening it. And then think about it. That's all I ask -- that you think about it.

Tentatively, Bettina takes the box, and opens it -- Inside glitters a small diamond --

ANGLE -- Bettina's face

She is truly amazed. And pleased --

Bladsy 13

P. VUSI

Just think about it. Okay?

Vusi stand up. He goes over to the cement mixer. He reaches in and pulls out a tray. On the tray are two plates of hot food, and a bottle of 5th Avenue Cold Duck. He carries it carefully back to the table... Bettina's amazement knows no bounds -

CUT TO:

13. INT. - SIMON'S GARAGE - NIGHT

Lizeka is there with Simon.. It's late.

A. SIMON

Lizeka. Come on... it's late.. Let me walk you home.

B. LIZEKA

Listen.. I spoke with my parents. I told them we were studying.... they know I'm here. They know I'm safe.

C. SIMON

So? We've finished studying... I'm tired. And I can see you are too.

D. LIZEKA

I want to stay ... you know ... that little room at the clinic. I need some space to get away -- If only for one night.

E. SIMON

No ways... What about your parents?

F. LIZEKA

They know where I am ... I told my mother I might stay if it got too late ...

G. SIMON

And what did she say?

H. LIZEKA

She said fine...

I. SIMON

She didn't!

J. LIZEKA

Well, maybe not in so many words.. but come on.. this a great opportunity for us..

K. SIMON

Only if you're sure... I'm not...

L. LIZEKA

I'm sure.... hey... this is a fun thing to do..

She moves forward and embraces him....

M. SIMON

You can have the bed. I'll ... sleep on the sofa.

Bladsy 14

N. LIZEKA

(taken aback)

The sofa ... I thought ... I thought maybe we could ... you know ... get close ...

O. SIMON

(pause; firmly)

I'll sleep on the sofa ... Okay?

P. LIZEKA

(standing back)

Simon ... what's the matter? We've never spent the night together. This our first time. And you want us to sleep apart?

Q. SIMON

We've talked about this ...

R. LIZEKA

Don't you want to ... at least ... hold me?

S. SIMON

Okay ... sure ... But Lizeka. We both agreed. We're not ready for sex. And I don't know what will happen if we get into the same bed together. You know I want you. But we both said we would wait ... at least until we're sure that we are serious about each other.

T. LIZEKA

(softly)

I'm sure about you ...

U. SIMON

Okay ... good. (pause) So you'll sleep in the bed.

V. LIZEKA

(giving up; grabbing a cushion and throwing it at him)

Okay ... you win ... But it's your house. I'm the one who'll sleep on the sofa.

Simon gets ready to argue -- Lizeka puts her hand on his mouth to shut him up --

W. LIZEKA

I insist.

CUT TO:

14. INT – MANDLA'S HOUSE -- NIGHT

Mandla and Khosi are in bed --

A. KHOSI

I want to give you a child.

B. MANLDA

Shhhh... I told you.... you are more important to me than a child.

C. KHOSI

What about adoption?

Bladsy 15

D. MANDLA

Adoption?!

E. KHOSI

Yes...

F. MANDLA

That is not our tradition... that is a white thing. We don't have orphans -- the families look after the children in our communities.

G. KHOSI

Yes ... I know -- but AIDS is starting to kill not just parents, but uncles and aunts to. Some children have nowhere to go. We Africans are going to have to start thinking about adoption..

H. MANDLA

Listen Khosi.... we got so much to face together. We have to learn about this disease. We have to adjust our own lives. We have to help Lizzie and George. Let's talk about this again in a few months.. I promise you, it doesn't matter to me right now ... you're all I care about.

I. KHOSI

Are you sure?

J. MANDLA

I'm sure.

K. KHOSI

Good night....

L. MANDLA

Good night...
(pause)

Mandla puts out the night light --

M. MANDLA (Cont.)

It's going to be okay.

CUT TO:

15. EXT. - SIMON'S GARAGE - NIGHT

Ali is at Simon's garage. It's late. He's just knocked on the door. The door opens -- and Simon stands there, half-asleep.

Seeing Ali, he snaps awake -

A. SIMON

Yes sir?

B. ALI

Is ... my daughter here?

C. SIMON

Yes sir.

Bladsy 16

D. ALI

That's what I thought.

Ali opens the door, pushing in --

16. INT. - SIMON'S GARAGE - NIGHT

Ali walks in, followed by Simon. Ali stops, staring --

ANGLE - LIZEKA

She's curled up, on the couch by herself, sleeping like a baby --

ANGLE - ALI

Any anger he had has subsided --

A. ALI

Where are you sleeping?

B. SIMON

In my bedroom.

C. ALI

Oh.

D. SIMON

Should I wake her up?

E. ALI

Yes ... But I'm glad you are in separate rooms.

F. SIMON

Of course Sir ... Your daughter was tired ... She didn't feel like walking home.

G. ALI

Well that's not her choice to make. We were worried. She didn't let us know.

Just then, Lizeka stumbles into the room, very sleepy. When she sees Ali, she wakes up fast --

H. LIZEKA

Daddy!

I. ALI

I'm come to take you home. Get your things.

J. LIZEKA

But ...

K. ALI

You're in enough trouble already. Don't make it worse by talking back to me. Come on ...

(to Simon)

Simon ... You're a decent boy ... You've been brought up well ... But my daughter does not have permission to stay out ... Got that?

Bladsy 17

L. SIMON

Yes Sir ... I've got that ...

Lizeka has gathered up her things

M. LIZEKA

I'm sorry Simon ... I'll speak to you tom--

N. ALI

(Interrupting) Let's go ...

And with that they leave. Simon closes the door, and leans against it. He lets out a huge sigh -

CUT TO:

17. INT. - LIZZIE'S HOUSE - NIGHT

From darkness, we HEAR a low moan. Suddenly the light goes on. We can see we're in Lizzie's house. Lizzie and George are in bed together. And George is sweating profusely in the middle of the night.

A. GEORGE

Lizzie!

B. LIZZIE

It's alright.

C. GEORGE

I'm cold.

Lizzie puts an extra blanket on him. There's a pan of water next to the bed. She begins sponging his forehead --

D. GEORGE

That's good.

E. LIZZIE

It's alright, George. I'm here. I'm here ...

And as she holds him, providing comfort and warmth -

CUT TO:

18. EXT. -- THE NEW WING CONSTRUCTION SITE -- DAY

On a recently constructed wall, Vusi has pinned up large architectural plans — Nonceba is standing with him and he is pointing things out to her --

A. VUSI

You see my friend recommends we all keep to basically a similar type of housing design. It will be much cheaper ... and he's let me have this plan for free ...

B. NONCEBA

But I want a smaller house...

Bladsy 18

C. VUSI

That no problem.. look here --

He points to a section of the plan --

D. VUSI (Cont.)

All these houses have two bedrooms. For you, we'll just build one bedroom. But, later on, you can add further rooms if you want. That what everybody is doing these days. Even this clinic. You build what you need and, in later years, as your needs grow, and you have saved more money, you build on. You make improvements.

Thandi walks onto the scene --

E. THANDI

I'm sorry I'm late...
(looking at the plans)

Mmmm ... I'm glad you have all these architect contacts ... is this it?

F. VUSI

These are the plans for your new homes.... If the council decides to sell you the land, and the bank decides to lend you the money, we can start building in a few months. By the end of the year, you can move in.

G. THANDI

And you really believe we can make the bricks ourselves?

H. VUSI

Absolutely ... if we all pull together we can make our own bricks, cut our own timber for the ceilings... you save a fortune if you can get work parties together. Now -- do you want me to show where you want that little "sewing room" we talked about -- ?

Thandi smiles... clearly this is a little secret Ali is yet to find out about --

CUT TO:

19. EXT. STANZA'S PARENTS YARD -- DAY

It's still earlier morning -- Stanza is sitting on a chair in his backyard. He looks distressed and distracted, staring out into space. --

Suddenly, over the small fence comes Mpanza, and one of his gangsters. They've clearly been out all night --

A. MPANZA

Yo Stanza.... The early bird hey? How's it going man?

Stanza looks up, but says nothing --

B. MPANZA

Hey.. you should have been with us. What a night ... we're just on our way home. Listen -- I've got great news... we've got a job to do... maybe the biggest job of our lives.

C. STANZA

Get lost ...

Bladsy 19

D. MPANZA

Oh ... not feeling very social are we --

E. STANZA

I said get lost.

Mpanza grabs Stanza. -- Stanza doesn't resist --

F. MPANZA

(pulling Stanza to his feet) Listen you punk. You're mine. YOU HEAR ME? I own you. You do what I say. And I say that you'll come to my place. Three o'clock this afternoon. And if you one minute late, I'm going make your life very uncomfortable ...

With that he pushes Stanza back into his chair --

G. MPANZA

Three o'clock, lightie Be there.

CUT TO:

20. INT. -- MARY'S HOUSE -- DAY

Mary is pouring tea. Thandi and Nonceba have rolled out large scale plans --

A. THANDI

Thank you for agreeing to see us again ... I think we are almost ready with our submission. One more meeting with the bank, and we are going to done.

B. MARY

You've done very well. I must tell you, I help many groups who are trying to get this kind of plan together. To get banks, architects, builders, and all the other stakeholders to work together isn't easy.

C. THANDI

I think this deadline has helped us. Everyone is pushing hard.

D. MARY

I said to Sipho, I have a good feeling about your group. You look determined.

E. NONCEBA

Luckily most of us have jobs. It makes things easier, at least with the banks ... But we hope the council will give us a good price on the land.

MARY

I'm sure the price will be reasonable. All the new councils re very committed to delivering housing. We are the front-line of the RDP. So we will debate this fairly, and look at it together with the other proposal.. the one I told you about... Hey... Council meetings are open.. Why don't you come and watch the debate.

THANDI

Next Friday?

H. MARY

Yes -- at 6.00 PM in the afternoon. "Transparency" is the name of the game ... I'd love you to be there. Nonceba and Thandi look at each other.

Bladsy 20

I. NONCEBA

Deal, we'll be there ...

CUT TO:

21. INT. -- LERATO'S OFFICE -- DAY

Lerato is at her desk, doing some paperwork. There's a KNOCK on her door -

A. LERATO

Come in --

Bettina enters --

B. LERATO

Hi Bettina ... what's up? Don't tell me Matlakala has you all ganging up on me to take my medicine.

C. BETTINA

Actually I want to speak to you about something else ... But you're right ... go ahead ...

Lerato takes out her tablets and then swallows them with a little grimace --

D. LERATO

There, all done ... Only five months of this to go. So ... what's up? You look ... dazed.

E. BETINNA

I suppose I am ... Lerato ... You know about me ... about my past?

F. LERATO

Yes ... of course ...

G. BETINNA

What my uncle did to me as a child has affected me my whole life. I've tried to get over it, I've tried to learn to be accepting, but ... I somehow just can't.

H. LERATO

Is this about Vusi?

I. BETINNA

Yes ... (pause) yes it is.

J. LERATO

So tell me -- what is it?

K. BETINNA

(pause)

He wants me to marry him ...

Lerato has a look of surprise and delight --

CUT TO:

Bladsy 21

22. INT. - VICTORIA'S OFFICE - DAY

Victoria is working at her desk. Matlakala has just placed a cup of tea next to her --

A. MATLAKALA

Is there anything else, Ms Raynor?

B. VICTORIA

As a matter of fact there is. Sit down.

Matlakala sits --

C. VICTORIA (cont'd)

For some time now, Matlakala, I've been unhappy with your work.

D. MATLAKALA

With the way I run the canteen?

E. VICTORIA

Yes. You arrive to work late--

F. MATLAKALA

I was late once. The day after my house was flooded.

G. VICTORIA

Not to mention your attitude, which I find disrespectful. (pause) Of course, I might be able to overlook these things, if it wasn't for this.

Victoria indicates a petty cash box and a ledger --

H. VICTORIA (cont'd)

Last night I went over the petty cash for the canteen. There's over two hundred rand missing.

I. MATLAKALA

But -- that's impossible. I'm very organised. All the money was there yesterday!

J. VICTORIA

I think perhaps it's time you left this clinic -- and found other employment.

K. MATLAKALA

You're ... firing me?

L. VICTORIA

No. You can choose to stay at work -- but of course then there'll be an investigation over the missing money. We'll have to call the police. You might even be arrested --

M. MATLAKALA

I'm not a thief. And you know that.

N. VICTORIA

All I KNOW -- is that the canteen is your responsibility - and there's two hundred rand missing. Do we understand each other? (pause) You have until the end of the day to decide what to do. (pause) That's all.

Bladsy 22

Ignoring Matlakala, Victoria goes back to writing paperwork. Matlakala doesn't move, still shocked --

O. VICTORIA (cont'd)

Didn't you hear me? I said that's all.

Defeated, Matlakala slowly gets up, starts for the door. Victoria has won.
But then --

P. MATLAKALA

(softly) You took that money.

Q. VICTORIA

What did you say?

R. MATLAKALA

You heard me. You took the money to blame me.

S. VICTORIA

Careful what you say -- or I'll call Dr Budlender right now.

T. MATLAKALA

Good. Let's call him. And then we can show him this.

Matlakala takes the piece of note paper from out of her pocket -

U. VICTORIA

(stands up)

Where did you get that?

V. MATLAKALA (cont'd)

Remember it? It's the name of the reporter you wrote down when you phoned the newspapers. When you tried to cause trouble for Lerato - and for this clinic -

W. VICTORIA

That's ridiculous. It's just something I--

X. MATLAKALA

Sit down. [Shocked, Victoria sits back down in her chair -]

Y. MATLAKALA

Now you listen to me. The only reason I haven't already told Dr Budlender, is that this clinic doesn't need any more problems. But I WILL show him this if I have to, so let's get a few things straight. One: I want you to leave Lerato alone. She's my friend - and she's been through enough. You knew all the time that even a doctor can come back to work once they have started the TB medicine, and once they have taken off for a few weeks. You knew! Number Two: I want you start treating the employees around here with a little more respect. And three -- I'm not your personal tea lady. I'm the canteen manager... You want something to drink -- get it yourself! Do we understand each other?!

Victoria glares at Matlakala, simmering with fury. Anything could happen right now --

ANGLE - THE DOOR There's a quick knock, and of all people -- DR BUDLENDER enters --

Z. BUDLENDER

Excuse me, but I was --

Bladsy 23

Budlender stops, assessing that something's going on between these two women --

AA. BUDLENDER (cont'd)

Am I interrupting something?

There's a long pause as Victoria and Matlakala lock eyes --

BB. VICTORIA

Not at all. Come on in, Garth. I was just telling Matlakala ... (pause) What a good job she's been doing lately.

CC. MATLAKALA

Will that be all, Ms Raynor?

DD. VICTORIA

Yes, Matlakala. And ... keep up the good work.

Matlakala nods, and opens the door --

23. INT. - CLINIC CORRIDOR

Leaving Victoria's office, Matlakala closes the door behind her, leans against it. She lets out a deep breath of air, greatly relieved it's over. And then she smiles.

CREDITS

END

3.4.2.1 Analise

By die lees van hierdie teks, blyk dit uit die staanspoor dat hier 'n gans ander formaat ter sprake is as wat tot dusver bespreek is. Die eerste vier bladsye staan in struktuur geïsoleerd van die orige negentien bladsye. Daarbenewens toon die didaktiese en dramatiese intriges 'n identiese struktuur, veral wat die eerste vier bladsye betref. Daar is 'n duidelik-waarneembare (didaktiese- sowel as dramatiese) eksposisie op die eerste bladsy van die teks, *Bladsy 1*, waarin die klem val op veilige seks en die voorkoming van seksueel-oordraagbare siektes en VIGS. Die verwikkeling op bladsye 2 en 3 handel oor George se opname in die hospitaal. Die klimaks volg op bladsy 3 met die aankondiging dat George se MIV-staat ontwikkel het tot volwaardige VIGS. Tydens die afloop op bladsye 3 en 4 verseker Lizzie haar man, George, van haar liefde en bystand.

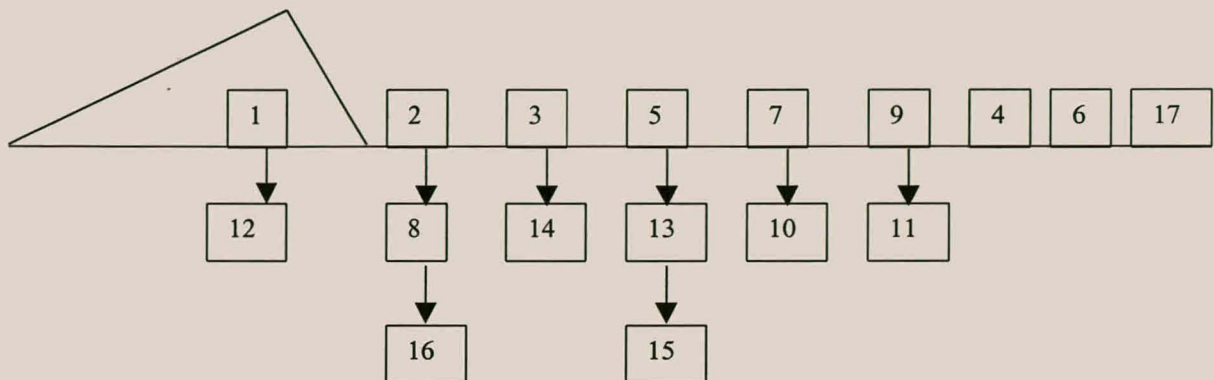
Hierna word die teks gekenmerk deur dramatiese of didaktiese momente, maar van progressiewe bou of –struktuur is daar geen sprake nie. Daar is wel los skakels tussen sekere momente:

- Die afloop, soos deur bladsye 3 en 4 van die teks verteenwoordig, word deur 'n sekondêre verwikkeling op teksbladsy 17 opgevolg wanneer George in die nag deur Lizzie verpleeg word.
- Vusi se beplande hofmakery op teksbladsy 4/5 word op bladsye 11 tot 13 ten uitvoer gebring, en op teksbladsy 20 bespreek Bettina haar probleem rondom Vusi se huweliksaansoek met Lerato.
- Mpanza laat blyk teenoor Mfuri op teksbladsy 6 dat hy Stanza as sondebok vir die moord op Ian Robertson uitgesonder het. Op teksbladsy 18/19 begin Mpanza sy plan in werking stel.
- Vanaf teksbladsy 7 tot 8 word die aankoop van grond vir behuising bespreek. Planne vir huise word op teksbladsy 17/18 behandel terwyl die kwessie rondom onderhandeling vir die aankoop van die grond op teksbladsy 19/20 ter sprake kom.
- Mandla en Khosi bespreek haar siektetoestand (MIV) op teksbladsy 10. Hulle huwelik en die verwekking van 'n kind word op teksbladsy 14/15 bespreek.
- Lizeka bespreek die moontlikheid om seks met Simon te hê vanaf teksbladsy 13 tot 14, terwyl die positiewe gevolge van Simon se weiering om aan haar toe te gee, op teksbladsye 15 tot 17 geïllustreer word.
- Geïsoleerde tonele word aangetref op teksbladsye 6/7 (Simon, Stanza en Denana op straat); 8/9 (Victoria, Budlender en Lerato oor tuberkulose) en 21 tot 23 (Victoria en Matlakala oor werk en ontslag, en Budlender se binnekoms wat die situasie ontloft).

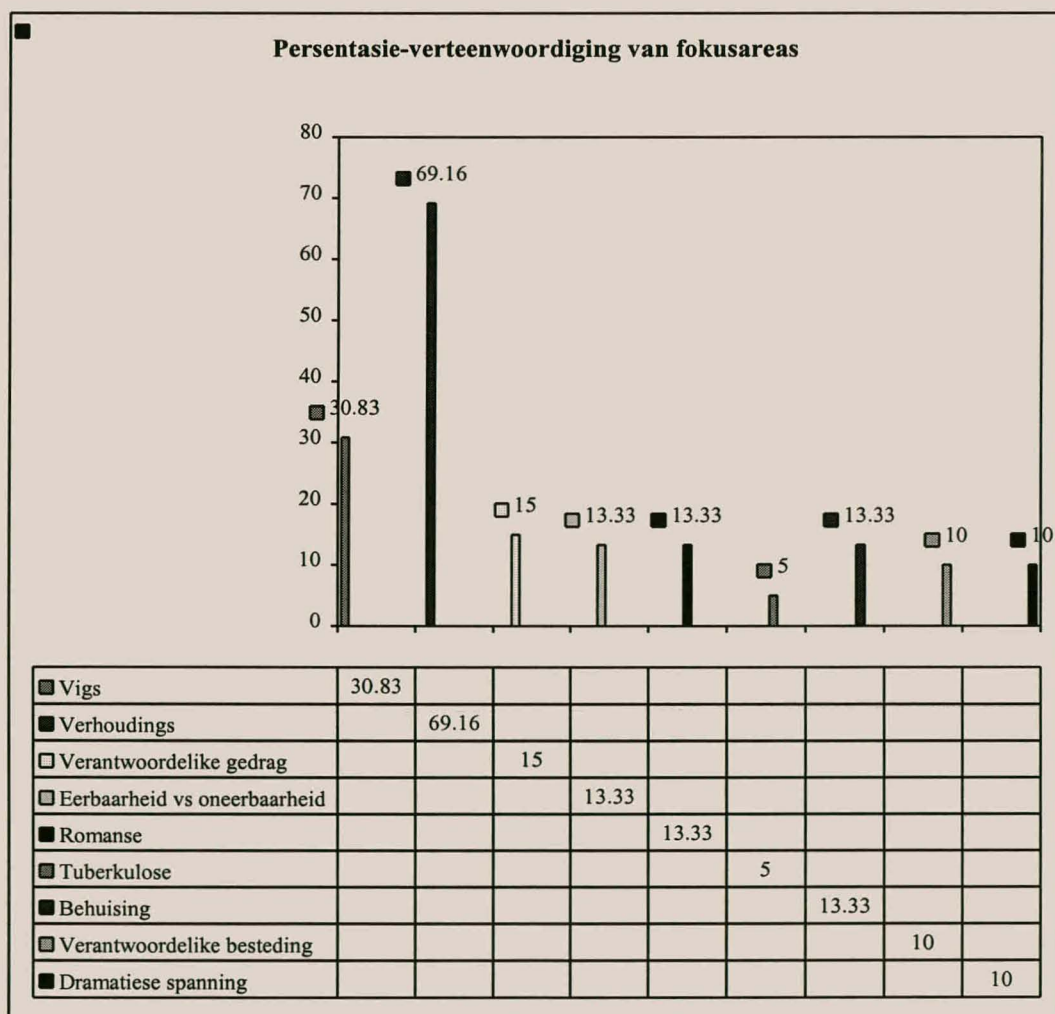
Verder kan daar 17 tonele of hoofmomente onderskei word, waar die eerste vier teksbladsye gesamentlik as een toneel gereken word. Diagrammaties kan hierdie en voorgenoemde opmerkings soos volg uiteengesit word:



Word die tonele wat met mekaar verband hou aangedui, sal die diagram soos volg daar uitsien:



Gedagtig daaraan dat *Soul City 2* klem gelê het op aspekte soos *MIV/VIGS*, *Tuberkulose*, *Gesonde behuising* en *Die rook van tabak*, bring ‘n persentasie-ontleding van die fokusareas in die voorbeeldteks die volgende aan die lig:



3.4.2.2 Interpretasie en metodiek

Persentasies is bereken volgens die kumulatiewe verteenwoordiging van temas per bladsy. Waar twee of meer temas op ooreenstemmende bladsye voorgekom het, is gelykwaardige persentasiewaardes toegeken.

Daarvolgens is VIGS op 9,25 bladsye of teen 30,83% verteenwoordig; verhoudings op 20,75 bladsye of 69,16%; verantwoordelike gedrag op 4,5 bladsye of 15%; eerbaarheid vs oneerbaarheid op 4 bladsye of 13,33%; romantiese of verwante temas op 4 bladsye of 13,33%; tuberkulose op 1,5 bladsye of 5%; behuising op 4 bladsye of 13,33%; verantwoordelike besteding op 3 bladsye of 10% en dramatiese spanning op 3 bladsye of 10%.

Dit blyk dus uit hierdie syfers dat 'n wye verskeidenheid van areas aangeraak word en dat die beoogde temas van die reeks op 'n holistiese wyse aangespreek word.

3.4.2.3 Evaluasie

Met die eerste oogopslag val die gegewe die leser positief op, maar by die ontleding daarvan word gebreke en leemtes ontbloot:

Die verhaal is gestruktureer in 'n tipiese televisie-*seep*formaat, wat opsigself nie 'n negatiewe faktor is nie. 'n Groot verskeidenheid van fokusareas word egter per episode aangepak, met die gevolg dat daar 'n opeenstapeling van karakters plaasvind en minimale ruimte vir die ontginning van temas in afsonderlike episodes gelaat word. Voorts veroorsaak hierdie tendens letterlik 'n verspreiding van *opvoedkundige boodskappe* sonder 'n sterk didaktiese óf dramatiese struktuur waardeur individuele episodes gerugsteun kan word.

Wanneer in ag geneem word dat die (oorspronklike) teks slegs dertig bladsye beslaan en daar van 28 karakters gebruik gemaak is, 9 fokusareas aangeraak word en daar geen hegte struktuur te bespeur is nie, moet die *uitkomst*e van die reeks bevraagteken word.

Een van die groot swakhede in die voorbeeldteks is dat tonele skynbaar lukraak op mekaar volg en hoofmomente (wat soms meer as een aangeduide toneel beslaan) weggelaat kan word sonder dat die

wesenlike ondertoon of sentrale *boodskap* van die teks verlore gaan. Hierdie struktuur mag aanvaarbaar wees in die televisie-*seep* milieu, maar is onaanvaarbaar in terme van *uitkomsgebaseerde* drama, aangesien uitkomst nie bereik word deur die afwesigheid van struktuur en dissipline nie.

Met hierdie benadering is dit te verstane dat Goldstein die effektiwiteit van die elektroniese media as beperk ervaar:

"While the electronic media effectively conveys broad messages, it is not possible to deal with specifics and maintain audience interest. [My klem] Therefore Soul City utilises newspaper to provide detailed information which supplements health messages explored in the electronic media" (Korrespondensie: 1997).

Ten beste kan die Soul City televisievoorbeeldteks as *informatiewe drama* beskryf word.

3.5 Die uitkomsgebaseerde hoorspel — *Soul City 2*

3.5.1 Inleiding

"The radio drama is a radiogenic form derived from the stage genre; 'blind', flexible and intimate, it only comes to fruition in the imagination of the listener who recreates the material (radio signals) according to personal experience and disposition" (Cruywagen. 1992: 24).

Word bogenoemde definisie van die hoorspel ontleed, kom sekere elemente van dié dissipline na vore: Ten eerste word gesuggereer dat die hoorspel eie aan die radio is, met ander woorde, dat dit beskik oor 'n unieke struktuur en aard ("... of all the new dramatic media, only radio has fully evolved its own dramatic form ..."; Styan, 1975: 118); tweedens dat die medium "blind" is (Schutte, 1978: 137; Klapper, 1963: 111; Müller, 1962: 93; Styan, 1975: 118), m.a.w. nie visueel nie en dus ten volle auditief aangebied word; derdens dat dit 'n plooibare, intieme dramavorm is — die dialoog word as't ware in die oor van die luisteraar *gefluister* (Gray, 1981: 51); die luisteraar word medeskepper deurdat die gegewe van die hoorspel in die verbeelding omvorm word tot 'n (bekende) gegewe waarmee die luisteraar kan identifiseer (vgl. weer eens Schutte, 1978: 137; Klapper, 1963: 111; Müller, 1962: 93).

Voorts moet sekere aspekte omtrent die aard van die radio as medium in ag geneem word: Dit is onmiddellik en vervlietend. Woorde en frases word dus eenmalig gehoor. Daar is geen visuele steun nie. Die volle betekenis van die gegewe word slegs deur klank oorgedra. Die moontlikheid dat inligting via die radio as't ware *verlore gaan* a.g.v. steurnisse en ongefokusde aandag van die luisteraar is veel groter

as inligting wat via die televisie oorgedra word omdat die visuele element bydra tot groter en makliker begrip van die gegewe.

Met hierdie feite in aggenome, is dit belangrik om die volgende faktore in gedagte te hou:

- Hoe, waar, wanneer en deur wie gaan die hoorspel beluister word?
- Wat is die doel van die hoorspel?
- Wat is die *uitkoms* [-te] van die hoorspel?

Bogenoemde faktore sal by die finale oorweging die aard van die struktuur van die *uitkomsgebaseerde hoorspel* bepaal.

3.5.2 Vervolgens word 'n episode uit 'n radiovervolgverhaal vir ontleding en evaluasie voorgehou:

Soul City Radio II

**EPISODE 10
ZAMA RETURNS**

JULY 1996

The Rapid Phase Group

Writers

Dingaan Kapa

Dynana Kukama

Teboho Mahlatsi

Erica Elk

Series Editor

Erica Elk

Executive Editors

Harry Dugmore

Stephen Francis

Bladsy 1

SERIES MUSIC

SCENE 1: INTERIOR - FIKILE & JABU's HUT - MIDDLE OF NIGHT

SFX: FIKILE IS COUGHING

SFX: PAUSE

SFX: SHE COUGHS AGAIN

JABU

Fikile ... are you OK?

FIKILE

Yes ... I'm fine ... go back to sleep ...

FIKILE

(STARTS COUGHING AGAIN)

JABU

Do you want some water?

FIKILE

No ... its going away ... go back to sleep ...

JABU

No ... I'm awake now ...

SFX: HE SITS UP

JABU

Fikile, you've had this cough for a long time now.

FIKILE

Yes ... for a while ...

JABU

Sju! Fikile ... you're wet!

FIKILE

Mmm ... I'm sweating I think maybe I'm getting a fever ... but I don't feel hot ... (STARTS COUGHING)

JABU

I'm going to get you some water ...

SFX: HE GETS OUT OF BED AND WALKS INTO NEXT ROOM

FIKILE

(STARTS COUGHING AGAIN)

SFX: JABU COMES BACK INTO ROOM

JABU

Here you are ...

Bladsy 2

FIKILE

Thank you ...

SFX: SHE DRINKS SOME WATER

JABU

I don't know why, but this cough of yours doesn't want to get better.

Do you think its from my smoking?

FIKILE

No ... my lungs feel very heavy ... Anyway you haven't been smoking for ... how long is it now?

JABU

Three days!

FIKILE

Three days! Jabu that's great! You're over the worst now ...

JABU

That's what they say. They say that if you can get over the first three days then all the nicotine is out of your body. The first three days are the worst.

FIKILE

So how do you feel?

JABU

The truth?

FIKILE

Of course the truth!

JABU

All I could think about these last three days was having a cigarette!

FIKILE

(SMILES) But you didn't?

JABU

Of course not! I'm serious about this Fikile ... I'm not going to smoke again ... I learnt this trick ...

FIKILE

What?

JABU

Everytime I feel like a cigarette, I just stop what I'm doing and I take a deep breath, close my eyes ... and think of you and our son Mzwandile.

FIKILE

And then what happens?

JABU

Then I don't want a cigarette anymore ...

Bladsy 3

FIKILE

(LAUGHS) That sounds great Jabu ... (STARTS COUGHING)

JABU

Hey ... drink some more water ...

SFX: SHE DRINKS SOME MORE WATER

JABU

I think we must take you to the clinic tomorrow

SFX: There is a SUDDEN KNOCK ON THE DOOR

FIKILE

(FRIGHTENED; LOUD WHISPER)

What's that?

JABU

(LOUD WHISPER)

Someone at the door ... Who in the world could it be at this time?

FIKILE

Don't answer it -- maybe they'll go away.

JABU

Don't be silly.

(CALLING OUT)

Who is it?

ZAMA

(FROM OUTSIDE)

Its me. Your sister, Zama.

JABU

ZAMA!

FIKILE

But Zama's in America!

SFX: RUSHED FOOTSTEPS. DOOR OPENING

JABU

Zama!!!

ZAMA

Jabu!!

JABU

What are you doing back here? Come in ... Come in! Give me those bags ...

SFX: SOUND OF A CAR ROARING OFF

JABU

You paid for that taxi? To come all the way out here?

Bladsy 4

ZAMA

I wanted to get here tonight.

FIKILE

Hello Zama!

ZAMA

Fikile -- give me a hug!

THEY HUG

JABU

Zama, my sister. I don't understand. You have a great scholarship in America. You've only been gone for a month. And now you're back?

ZAMA

I just couldn't take it anymore. You don't know what its like in America. This is my home. These are my people ... I had to come back.

SFX: FIKILE COUGHS LOUDLY

ZAMA

Fikile, that's a terrible cough. You see, you people need me back here. The Americans have plenty of doctors ... this is where I belong!

MUSIC STING

SCENE TWO: INTERIOR -- RAYMOND AND MARTHA HOUSE -- MORNING

MARTHA

You got up early this morning.

RAYMOND

Couldn't, sleep Martha ... I thought I may as well get going.

MARTHA

Is something the matter?

RAYMOND

No ... nothing ... Just couldn't sleep.

MARTHA

Raymond ... you've been in a strange mood these past few days.

RAYMOND

Have I?

MARTHA

Yes ... distant ... moody... Tell me ... are you happy with what's happened — the marriage ... you and me?

RAYMOND

Of course I'm happy. I have a family, I have you. Why shouldn't I be happy?

Bladsy 5

MARTHA

But you're not, are you?

RAYMOND

Of course I am! I suppose I'm just getting used to being settled down ... you know ... forever.

MARTHA

"Till death do us part". Those were the vows we made - does that worry you?

RAYMOND

Its a big commitment Martha. To promise someone that you will be there for them, through thick and thin, for as long as we both shall live ... It's a really big commitment.

MARTHA

(WORRIED) Oh Raymond, shouldn't you have thought about this before the wedding? I mean, it's a little late for doubts.

RAYMOND

(RAISING HIS VOICE) I'm not having any doubts okay?! You asked me why I'm in a thoughtful mood, and I'm telling you. We've only been married for a month, and it's taking some time to sink in.

MARTHA

I'm sorry. You just seem so far away.

RAYMOND

I don't mean to be distant. It's just a lot of changes ... big changes ... You know, Martha -- we must get another doctor to come here soon ... I worked 14 hours yesterday ... it's part of the reason I'm feeling so stressed.

MARTHA

Such doctors are hard to find Raymond. It's tough working the rural areas. Come on ... let's get going. Friends?

RAYMOND

Of course, my darling. Much more than friends. Husband and wife. Father and Mother. "Till death do us part ..."

MUSIC STING

SCENE 3: EXTERIOR - BHEKI'S PARENTS' HUT

FATHER

For what have you called this meeting Bheki?

BROTHER

Bheki has a problem father ... he wants to talk to you and mother.

FATHER

Why does he need his brother here?

BROTHER

I am here to help him father.

Bladsy 6

FATHER

Is he not old enough to come here by himself? What is the problem Bheki that you need your brother here?

BHEKI

It is serious father.

FATHER

How serious my son? Has there been an accident?

BHEKI

No father.

MOTHER

Are you divorcing Gerty ... is that why she is not here?

BHEKI

No mother.

FATHER

Have you lost your job?

BHEKI

No father ...

FATHER

Then what could be so serious to have your brother here with you?

SFX: PAUSE

BHEKI

I ... I have come to tell you that I ... I ... I am positive father ... I have the HIV virus.

FATHER

HIV? What's that?

BROTHER

It is AIDS father ... you have heard of Aids?

SFX: PAUSE

FATHER

(SOFTLY) Yes I have heard of Aids ...

SFX: PAUSE

MOTHER

Are you sure son?

BHEKI

Yes mother ... there is no doubt ...

FATHER

You have known for a long time? Yes?

Bladsy 7

BHEKI

A long time father ... a long time ...

FATHER

(ANGRY) I thought so! I thought when you came back from the city that you were not the Bheki I knew ...

BHEKI

I didn't know then father ...

FATHER

Doesn't matter, why didn't you tell us before? We could have done something ...

BHEKI

I didn't want to worry you father ... (SIGHS) and there is nothing you could have done.

SFX: PAUSE

MOTHER

What does this mean son?

BHEKI

(SIGHS) Mother the HIV is a virus that weakens your blood -- the part of your body that keeps you healthy and fights disease. This can take many years ... and then when your body cannot fight any longer ...

MOTHER

Then?

BHEKI

Then I will start getting sicker and sicker, and then I will die mother ... not soon, I hope ... (DEEP BREATH) But before you ...

MOTHER

(STARTS CRYING) But a mother is not meant to live longer than her son.

FATHER

(INTERRUPTING) Is Aids not what you get from sleeping with too many people? (ANGRY) Have you been cheating on Gerty, Bheki?

BHEKI

No father ... I got the AIDS virus a long time ago ... one time I

FATHER

One time?

BROTHER

Yes father ... that is all it takes ... Unprotected sex, once, with someone who has the AIDS virus!

FATHER

(ANGRY) Well then why did you sleep with someone who had AIDS?

BHEKI

I didn't know she had the AIDS virus father! Otherwise I would've used protection ...

Bladsy 8

FATHER

(ANGRY) What do you mean you didn't know?

BROTHER

Father ... you can't tell from the outside if someone has the AIDS virus ... even YOU didn't know that Bheki has it. There are no signs ...

BHEKI

That's why you should just use protection all the time ... no matter who you sleep with ...

BROTHER

Unless they are your only partner ...

BHEKI

And you know they don't have the virus ...

MOTHER

Bheki?

BHEKI

Yes mother?

MOTHER

What about Gerty?

BHEKI

Gerty does not have it mother ...

FATHER

She does not? (BEAT) Then ...?

BHEKI

(LIGHTLY) We use protection father ... all the time. We use condoms.

FATHER

So that is why ... ?

BHEKI

(LIGHTLY) Yes father ... that is why Gerty and I are not with a child ...

FATHER

I have only one thing to say. Go.

BHEKI

Go? What do you mean "go"?

FATHER

What are you telling you me? That you will never give us a son. That you are going to die on us, and leave us to look after your wife. Go. Get away from us. I don't want you giving anybody here this terrible disease.

BHEKI

But Father - I can't pass the disease on ... It is only transmitted through sex ...

Bladsy 9

FATHER

I don't care ... Go, I have spoken. Get out!

MUSIC STING

SCENE 4: INTERIOR -- THE HOSPITAL

SFX: HOSPITAL SOUNDS.

SFX: RAYMOND IS WALKING UP THE CORRIDOR OF THE HOSPITAL, GREETING VARIOUS NURSES ETC AS HE GOES --

RAYMOND

Morning ... Hello ... How are you — etc etc.

RAYMOND

(MUTTERING TO HIMSELF)

Now ... where are my keys?

SFX: SOUND OF KEYS JANGLING -- THEN RAYMOND PUTS THEM INTO THE LOCK AND TURNS THE KEY

SFX: THE DOOR OPENS

RAYMOND

Zama!

ZAMA

Hello Raymond ...

RAYMOND

What are you doing here? In my office? In the country?

ZAMA

Well ... I kept my key to your office ... Remember, the one you gave me so I could come in here and wait for you at night. And the country ... well, I had to come back ...

RAYMOND

But -- your scholarship?! You love the United States ... You love America. Why?

ZAMA

America wasn't the problem ... it's me ... I thought I could leave ... forget ... let go ... but I couldn't.

RAYMOND

What the hell do you mean?

ZAMA

This place is important to me, Raymond. You and I have fought some big, important battles here. This is my home. It's where I belong.

RAYMOND

So you got homesick. Everyone gets homesick! But you don't just walk out of a scholarship and come marching home! You deal with it!

Bladsy 10

ZAMA

Raymond -- I'm a doctor. I'm well qualified. I don't need another diploma ... Anyway, I found I was teaching the other students ... They never see what we see in South Africa ... malnutrition, TB, disease ... I have so much more experience than them.

RAYMOND

So are you saying there was nothing they could teach you in America?

ZAMA

No ... I'm not saying that. I'm saying I was ahead of the class. And yes ... I was missing home. I just couldn't forget ... Aren't you at least glad to see me?

RAYMOND

Well yes ... of course I am ...

ZAMA

And how about a little welcoming hug?

RAYMOND

I'm sorry ... I open my door and there you are, sitting in my chair ... It's a bit of a shock ... Come here

SFX: THE CHAIR SCRAPES. ZAMA WALKS OVER TO RAYMOND

RAYMOND

(WHISPERS BECAUSE THEY ARE NOW EMBRACING)

You look good.

ZAMA

(WHISPERS)

Thank you ...

RAYMOND

Hey ... that's enough. Ow ...

ZAMA

I missed you.

RAYMOND

Me too ...

ZAMA

We need to talk ...

RAYMOND

About what ... ?

ZAMA

Us.

RAYMOND

There's nothing to talk about ... I got married, remember...

ZAMA

There's plenty to talk about.

Bladsy 11

(PAUSE)

You have no idea how I missed you.

MUSIC STING

ENDS

3.5.2.1 Analise

Die *Soul City* radiodrama toon, soos die televisiedramateks, afwykings van vorige diagrammatiese voorbeelde:

Die teks word in vier tonele afgebaken. In die eerste toneel word Fikile se chroniese hoes sentraal geplaas, met Jabu se poging om op te hou rook, daarnaas. Hierin is die didaktiese eksposisie gesetel. Die aankoms van Zama, Fikile se suster, teen die middel van die vierde teksbladsy, verteenwoordig die dramatiese eksposisie. Hier kom die didaktiese intrige tot stilstand terwyl die dramatiese verwikkeling vanaf die vyfde teksbladsy, met die aanvang van die tweede toneel, ontvou. Die dramatiese intrige word weer op die sewende teksbladsy vervang deur die didaktiese verwikkeling wat in toneel drie voorkom.

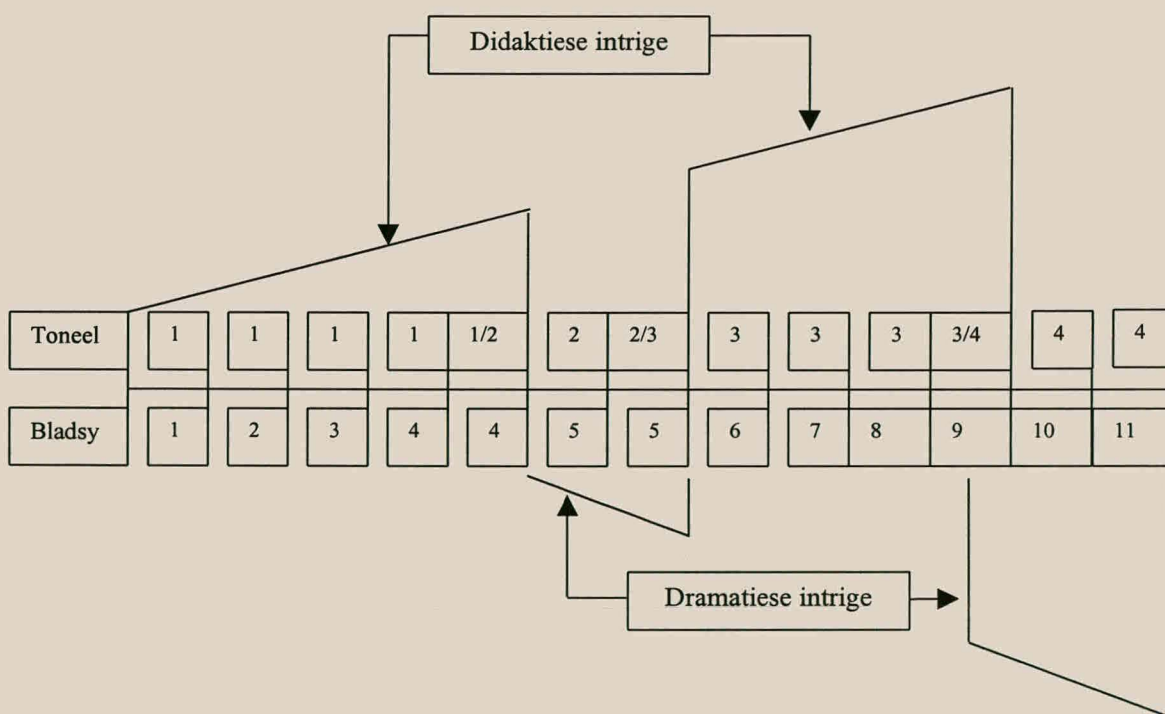
Soos wat met die televisieteks die geval was, volg hier ook 'n toneel en gegewe wat op ongemotiveerde wyse en gronde geplaas word, en wat dus as 'n “*indringer-toneel*” beskryf kan word. Soos die eerste toneel van die televisieteks as 'n selfstandige eenheid by die res van die teks geïnkorporeer is, staan die derde toneel in die radioteks wat gegewe en karakters betref parenteties selfstandig binne die natuurlike ontwikkeling van die didaktiese sowel as die dramatiese gegewe:

Wanneer Bheki en sy broer by hulle ouerhuis opdaag, is daar 'n snelle ontwikkeling van die struktuur: Die dramatiese eksposisie word binne die verloop van een bladsy ontplooi, met die verwikkeling wat binne enkele spreekbeurte, met die bekendmaking van die feit dat Bheki MIV-positief is, afgehandel word. Op hierdie punt stagneer die dramatiese intrige terwyl die didaktiese intrige met die beskrywing van die MI-virus en VIGS tot 'n klimaks gelei word wanneer Bheki beskryf dat hy in alle waarskynlikheid voor sy ouers te sterwe sal kom. Van hierdie punt af vind daar 'n didaktiese afloop plaas met die beskrywing van voorkomende maatreëls, soos die gebruik van kondome. Hierdie didaktiese

afloop is egter die begin van die dramatiese klimaks in hierdie toneel, want dit is juis omdat Bheki MIV-positief is dat hy en sy vrou kondome moet gebruik, wat die rede is waarom 'n kleinkind nog nie verwek is nie en trouens nooit verwek sal word nie. Met dié nuus bereik die toneel die dramatiese klimaks wanneer die vader sy seun, Bheki, verwerp.

Die vierde toneel is suiwer dramaties georiënteerd en is inderwaarheid die natuurlike en logiese voortsetting van die eerste twee tonele, aangesien Raymond, wat in die tweede toneel in 'n woordewisseling met sy bruid van 'n maand oor geluk en toewyding betrokke is, oplaas in hierdie vierde toneel op Zama in sy kantoor afkom waar sy hom inwag. Die teks bereik hier 'n dramatiese klimaks wanneer die luisteraar ontdek dat daar 'n romantiese verhouding tussen Raymond en Zama was voor haar vertrek na Amerika en sy huwelik met Martha.

Die voorafgaande kan diagrammaties soos volg uiteengesit word:



Anders as vorige voorbeelddiagramme, dui die struktuur hier op verskuivende fokusareas en 'n verbreking van kontinuïteit. 'n Meer volledige bespreking volg egter onder [3.5.2.2].

3.5.2.2 Evaluasie

Daar is 'n aantal steurende elemente wat die positiewe beleving van hierdie teks aan bande lê:

- 3.5.2.2.a Die insluiting van nege karakters in 'n (oorspronklike) teks van slegs veertien bladsye is teenproduktief: Die radiodrama maak prinsipieel voorsiening vir 'n beperkte karaktartal² — te veel karakters verwar die luisteraar en beperk boonop die sinvolle ontwikkeling van situasies en gegewe. Die norm wat karaktartal betref in 'n vervolggerhaalformaat is gemiddeld vyf tot maksimum ses.
- 3.5.2.2.b Die derde toneel, soos reeds uitgewys, verswak 'n belowende, hegte struktuur geweldig en lewer geen sinvolle bydrae tot die intrige nie. Die betrokke toneel moes veel eerder oor van die karakters uit die eerste twee tonele handel het, veral oor Fikile wat byvoorbeeld by 'n kliniek of spreekkamer meegedeel word dat sy tuberkulose opgedoen het, dan haar skok oor die nuus, gevolg deur die gerusstelling van die geneesheer dat tuberkulose geneeslik is en binne enkele weke ná met die toediening van medikasie begin is, nie meer aansteeklik is nie. Alternatiewelik kon Martha met 'n vriendin of haar moeder gesels het oor Raymond se afsydigheid en hulle woordewisseling vroeër die dag.
- 3.5.2.2.c Visuele spelaanwysings laat die gevoel ontstaan dat die skrywers nie vertrou is met die radiomedium nie. Vgl. hier Jabu se gaan haal van die water vir Fikile in die eerste toneel en Raymond se gestap in die hospitaalgang onderweg na sy kantoor, met die gegroet van verpleegpersoneel. Die skrywers het nie die gegewe gevisualiseer nie en beseft duidelik ook nie dat die hospitaalgangtoneel veel eerder sal verwar as die luisteraar help “om te sien” waar Raymond hom bevind nie.
- 3.5.2.2.d Prinsipieel onderskei die radiodrama nie tonele en bedrywe nie. Dit wil dus voorkom of die *Soul City* skrywers vanuit 'n televisie-agtergrond die radio aangedurf het.
- 3.5.2.2.e Dit val die leser vreemd op dat 'n lys name van die skrywers op die voorblad verskaf word, sonder dat daar hoegenaamd na die karakters in die betrokke episode verwys word.
- 3.5.2.2.f Positiewe kommentaar is dat die dialoog oorwegend oortuig: Dit is karakterdifferensiërend en meesal natuurlik.

Samevattend kan die *Soul City* radiovoorbeeldteks op grond van struktuur as veel meer geslaagd as die televisievoorbeeldteks bestempel word.

Met die oog op die formulering van 'n model vir die skep van uitkomsgebaseerde radiodrama, word uit die voorafgaande twee teksvoorbeelde afgelei dat die balans tussen dramatiese en didaktiese intrige van kritieke belang is en dat tonele funksioneel en die struktuur heg moet wees ten einde 'n oortuigende produk te kan daarstel.

Alvorens genoemde model egter geformuleer kan word, is dit belangrik dat aspekte soos die keuse tussen enkeldrama of vervolgeterhaal en die SAUK se Opvoedkundige Radio Afdeling t.o.v. infrastruktuur en werkwyse ondersoek moet word om te verseker dat 'n haalbare model voorgestel word. Daarna sal twee eksperimente geanaliseer en geëvalueer word voordat 'n finale gevolgtrekking gemaak kan word.

Aantekeninge

1. 'n Ander faset van die uitkomsgebaseerde drama, hetsy op die verhoog of oor die uitsaaimedia, is dat daar subtiel of blatant propaganda gemaak kan word vir inisiatiewe van die regering van die dag, deur omstrede wetgewing oor, byvoorbeeld, die gevaar van rook by die werkplek en aborsie as gesondheidsprojekte aan te bied, of deur programme oor die goeie hoedanighede van Kurrikulum 2005 in programme rondom die onderwys uit te saai.
 2. Odendaal, L.B. 1968. Prinsipes van die radio drama.
-

HOOFSTUK 4

Ontwikkeling van 'n Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde hoorspel

4.1 Inleidende beginsels: Enkeldrama of vervolgverhaal?

Eerstens moet onderskeid getref word tussen die terme *vervolgreeks* en *vervolgverhaal*. Vir die doel van hierdie studie word met *vervolgreeks* bedoel 'n episodiese struktuur waarin sentrale karakters by elke uitsending in nuwe situasies met nuwe randkarakters geplaas word. Met *vervolgverhaal* word bedoel 'n deurlopende verhaallyn waarin sentrale karakters dieselfde randkarakters in opeenvolgende episodes mag ontmoet en die breër milieu selde indien ooit verander.

Indien 'n hoorspel uitgesaai word met die doel om in te lig en 'n bepaalde bewuswording te skep, kan 'n enkeldrama oorweeg word, veral wanneer die produksie op 'n klankkasset beskikbaar gestel word aan die — of 'n bepaalde — teikengehoor, sodat dit by herhaling beluister en bespreek kan word onder leiding van 'n fasiliteerder.

Komplekse temas en onderwerpe met 'n verskeidenheid van fasette, soos Vigs, drank en dwelmmisbruik, gesinsbeplanning en Kurrikulum 2005, kan beswaarlik volledig binne die tydsbestek van 45 minute of selfs een uur afgehandel word. Vir paneelbesprekings en dokumentêre programme mag die tydsduur weliswaar voldoende wees.

Indien 'n hoorspel egter houdings en ingesteldhede van 'n teikengehoor moet verander, of 'n verskeidenheid lewensvaardighede moet bekendstel in die hoop dat die teikengehoor nie alleen daarvan kennis sal neem nie, maar dit ook sal toepas in hulle lewens, is die gemiddelde tydsduur van 'n enkeldrama – 45 minute tot een uur – beswaarlik voldoende om die gewenste uitwerking te hê, en wel om die volgende voor die hand liggende rede:

Hoorspele word selde herhaal (oor *Radiosondergrense* is bv. daar geen herhaling van hoorspele nie). Indien die potensiële gehoor van 'n (denkbeeldige) radiodiens byvoorbeeld eenhonderdduisend luisteraars is, is telkemale reeds deur marknavorsing bewys¹ dat die persentasie luisteraars wat daardie betrokke uitsending hoor, aansienlik minder is as die potensiële luistertal. Indien slegs 20% van die

luisteraars na 'n betrokke uitsending sou luister, beteken dit m.a.w. dat slegs twintigduisend luisteraars die uitsending gehoor het.

'n Vervolgverhaal word egter uitgesaai oor die verloop van weke, maande, of selfs jare — teen meer as een episode per week — wat meebring dat die verhaal of die boodskap, versprei oor soveel meer uitsaaigeleenthede, noodwendig meer luisteraars sal bereik.

Die gevolgtrekking wat hier gemaak word, is die volgende: Hoorspele wat bloot bewusmaking ten doel het, of wat in 'n aktiewe interaktiewe situasie, soos 'n klaskamer, aangewend gaan word, kán as enkeldramas aangebied word. Waar hoorspele egter aangewend word om op te voed en ingesteldhede te verander, veral sonder toesig of buite die formele klaskamersituasie, kan die enkeldrama nie met dieselfde mate van sukses as vervolgreekses of -verhale aangebied word nie. By sulke komplekse temas is dit nodig om inligting met verdrag beskikbaar te stel en gedurigdeur hersiening te doen. Die vervolgverhaal is veral ideaal geskik vir hierdie doel.

Drama- en Teater-in-die-onderwys, Sosiodrama en Nywerheidsteater is by uitstek aktiewe interaktiewe dramavorme wat 'n verhoogde oordrag van kennis danksy die teenwoordigheid van 'n fasiliteerder tot gevolg het. Die afwesigheid van 'n fasiliteerder, wat kenmerkend is van die passiewe interaktiewe dramavorme, veroorsaak egter dat die *hoorspel* 'n eiesoortige aanbieding en struktuur moet ontwikkel om die gebrek aan aktiewe interaksie te bowe te kom: Ten eerste word 'n hegte struktuur en goeie balans tussen dramatiese en didaktiese intrige benodig. Tweedens is die vervolgverhaalformaat van onskatbare waarde om inligting by herhaling vanuit verskillende gesigspunte oor te dra om sodoende te verseker dat luisteraars, ongeag die ouderdomsgroep van die teikengehoor, die gegewe kan verwerk, assimileer en daarop kan reageer. Derdens is 'n hoëgehalte produk, d.w.s. 'n boeiende intrige, geloofwaardige karakterisering, dialoog en spel, en 'n tegnies-goedversorgde produksie van kardinale belang om die gebrek aan aktiewe interaksie te bowe te kom. (Later in hierdie hoofstuk word Eksperiment 1 onder 4.2 bespreek waarin 'n vierde moontlikheid ook ondersoek sal word.)

4.1.1 Die SAUK Opvoedkundige Radio Afdeling

Tans beskik die Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie oor negentien radiostasies wat gesamentlik 'n volwasse gehoor van 15,4 miljoen bedien. Hiervan behoort elf stasies tot die Openbare Diens

Radiogroep (ODR — die voormalige sogenaamde *kultuurdienste*) waarvan nege die Afrikataalsprekers bedien, tw. Phalaphala FM (Tshivenda — 282 duisend luisteraars); Ikhwekhwezi FM (Sindebele — 551 duisend luisteraars); Ligwalagwala FM (Siswati — 657 duisend luisteraars); Munghana Lonene FM (xiTsonga — 719 duisend luisteraars); Motswedding FM (Setswana — 879 duisend luisteraars); Thobela FM (Sepedi — 1 miljoen 455 duisend luisteraars); Lesedi FM (Sesotho — 1 miljoen 857 duisend luisteraars); Umhlobo Wenene FM (isiXhosa — 1 miljoen 981 duisend luisteraars) en Ukhozi FM (isiZulu — 3 miljoen 875 duisend luisteraars). Een stasie, SAFM (300 duisend luisteraars), bedien die Engelssprekende gemeenskap en een, Radiosondergrense (949 duisend luisteraars), die Afrikaanssprekende gemeenskap. 'n Latere toevoeging tot die ODR-groep was Radio Lotus (335 duisend luisteraars) wat die Indiër-gemeenskap in Engels bedien. Die ander dienste (Radio Sunshine — 129 duisend luisteraars — gospel in Engels en Setswana; CKI Stereo — 213 duisend luisteraars in isiXhosa en Engels; Radio Bop — 213 duisend luisteraars in Engels; Radio 2000 — 243 duisend luisteraars, hoofsaaklik in Engels; Good Hope FM — 796 duisend luisteraars in Engels en Afrikaans; 5 FM — 1 miljoen 8 duisend luisteraars in Engels, en Radio Metro — 2 miljoen 621 duisend luisteraars in Engels) ressorteer onder die kommersiële vaandel van die Korporasie.

Al die ODR-dienste is volgens die nuwe wetgewing verbind tot die uitsending van opvoedkundige programme. Tot einde 1998 was slegs die Engelse radiodiens, SAfm, nie ingeskakel by die Opvoedkundige Radio Afdeling van die SAUK nie.

Binne die huidige struktuur van die SAUK se Opvoedkundige Radio Afdeling is daar twee werkgroepe: 'n Span programontwikkelaars in Johannesburg, en 'n span regisseurs (een per taalgroep) in die onderskeie taalstreke. Voorts word die agt leerareas,

- (a) Kommunikasie, Geletterdheid en Taalvaardigheid;
- (b) Syfervaardigheid en Wiskunde;
- (c) Menslike en Sosiale Wetenskap;
- (d) Natuurwetenskap;
- (e) Kuns en Kultuur;
- (f) Ekonomiese en Bestuurswetenskap;
- (g) Lewensoriëntering en
- (h) Tegnologie,

met die uitsondering van Syfervaardigheid en Wiskunde, in 'n verskeidenheid van programreekse behandel. Die klem lê egter op lewensvaardighede: Die uitgangspunt is dat die filosofie van lewenslange leer alleen beoefen sal word indien die bevolking — in die geval van die radio, die luisteraars — basiese lewensvaardighede bemeester het. Daarbenewens lê die aard van die radio as "*blinde medium*" sekere beperkinge op die behandeling van materiaal wat in wese van visuele blootstelling afhanklik is, soos onder meer die illustrasie van wiskundige berekeninge, die behandeling van eksperimente en die beskrywing van mikro-organismes en mikroskopiese partikels. Om hierdie redes word daar nie pertinent aandag aan kurrikulumspesifieke programme gewy nie.

4.1.2 Werkwyse

Die volgende programreekse word deur die SAUK se Opvoedkundige Radio Afdeling opgestel en deur vryskut medewerkers en/of permanente uitsaaipersoneel van die onderskeie radiodienste aangebied:

- (a) *ECD* (Vroeë Kinderontwikkeling)
- (b) *Kurrikulumondersteuning* (studievaardighede, eksamenvoorbereiding ensomeer)
- (c) *Onderwyserontwikkeling en Die Kultuur van Onderrig en Leer*
- (d) *Jeug en Kultuur*
- (e) *Gesondheid*
- (f) *Burgeropvoeding* (insluitend *ABET*)
- (g) *Handel en Finansies*
- (h) *Wetenskap en Tegnologie, Landbou en Omgewing*

Riglyne in Engels word vir die individuele opvoedkundige programme — wat weekliks uitgesaai word — deur die sentrale span ontwikkelaars in Johannesburg opgestel en uitgestuur na die onderskeie streke, waar programme in die taal van daardie betrokke radiodiens gemaak word. Elke programontwikkelaar is verantwoordelik vir een of meer programreeks/e wat vir die duur van die skooljaar volgehou word.

Die riglyne vir die programreeks, *Wetenskap en Tegnologie*, het die basis gevorm vir die intrige van die uitkomsgebaseerde vervolgreks (Eksperiment 1) en die riglyne vir die programreekse, *Die Kultuur van Onderrig en Leer*, *Jeug en Kultuur* sowel as *Lewensoriëntering* is gebruik as vertrekpunt vir die uitkomsgebaseerde vervolghaarl (Eksperiment 2) wat vir *Radiosondergrense* ontwikkel is.

4.2 Eksperiment 1

4.2.1 Ontwikkeling van 'n vervolgreeks: *Didius en Kie*.

In 1997 het die SAUK se Opvoedkundige Radio Afdeling hoofsaaklik klem gelê op die vestiging van opvoedkundige programme en was daar nie veel ruimte vir die ontwikkeling van 'n *uitkomsgebaseerde* hoorspel nie. Daar was ook 'n geweldige verskeidenheid van programreekse wat mekaar gedurig opgevolg het in reekse van 13 weeklikse programme en tydsdure wat gewissel het van 15 tot 30 minute. Nadat 'n verskeidenheid van programformate soos paneelbesprekings, inbelprogramme, dokumentêre en praatjiereekse beproef is, is toestemming van die Hoof: Opvoedkundige Radio verkry om 'n reeks van dertien halfuurprogramme oor Wetenskap en Tegnologie as proefneming in Afrikaans op *Radiosondergrense* te dramatiseer, met die oog op die ontwikkeling van 'n langtermyn vervolghverhaal. Temas was geweldig uiteenlopend en meesal uiters tegnies, soos die vervaardiging van plastiek- en harssoorte, meteorologie, mynwese, kommunikasie ensovoorts.

Die teikengehoor was senior sekondêre leerders en jong volwassenes, met die bykomende opdrag om 'n algemene belangstelling in die tegnologie te bevorder. As gevolg van 'n gebrek aan ruimte in die *Radiosondergrense*-programskedule, was daar slegs een halfuur-kanaal op 'n Woensdagaand om agtuur beskikbaar. Die grootste uitdaging was dus om 'n halfuurlange teks oor 'n betrokke tema op insiggewende, vermaaklike wyse te skep, sonder om kontinuïteit oor die verloop van dertien weke prys te gee.

Daar was gevolglik 'n verskeidenheid opsies om te oorweeg:

- (a) Dertien selfstandige radiodramas.
- (b) 'n *Volgreeks*.
- (c) 'n *Volgverhaal*.

Ten einde die uitdaging te aanvaar, is 'n produksiekomitee saamgestel bestaande uit twee teksskrywers, 'n uitvoerende regisseur, wat ook as redakteur en derde teksskrywer opgetree het, en 'n opvoedkundige adviseur.

Verskeie beplanningsvergaderings het die eerste produksie voorafgegaan. Tydens die eerste byeenkoms is bespreking van die formaat geprioritiseer. Van die redenasies was onder meer: Vanweë die uiteenlopende, soms hoogs-tegniese temas, sou 'n *vervolgverhaal* as sodanig beperkend inwerk op die benutting van beskikbare uitsaaityd, aangesien te veel aandag aan kontinuïteit afgestaan sou moes word. Voorts is aangevoer dat die gevaar bestaan dat 'n *vervolgverhaal* van hierdie aard 'n sekere mate van voorspelbaarheid mag ontwikkel met 'n gevolglike taning van die verrassingselement, wat weer 'n negatiewe uitwerking op die belangstellingspeil van die teikengehoor sou hê. Na oorweging het die produksiekomitee eenparig besluit dat die didaktiese element ten beste hanteer kon word indien daar 'n voortdurende wisseling van milieu en karakters was, aangesien die struktuur van die programreeks self onvermydelik *episodies* van aard was. Daarbenewens, gegewe die gebrekkige programruimte, was daar geen moontlikheid om episodes byvoorbeeld na vyftien minute te verkort en oor die verloop van 'n week te versprei om sodoende beter kontinuïteit te bewerkstellig nie. Die slotsom van die vergadering was gevolglik dat die uiteenlopende temas ten beste as 'n *vervolgreeks* bedien kon word.

Een van die uitgangspunte van die komitee was voorts dat luisteraars 'n liefde vir taal en spel-met-taal en woorde deur die reeks moet aanleer. Gevolglik is soms van neologismes en soms van hoogdrawende taal gebruik gemaak. Die Didius-karakter was ideaal geskik om vrae oor taalgebruik en vrae rakende 'n betrokke tema namens die luisteraar te vra.

4.2.2 Karakters

Die wetenskap en tegnologie as studieveld het die moontlikheid gebied om buitengewone karakters in 'n wetenskapfiksie-milieu te plaas. Terselfdertyd moes die problematiek van die oordrag van didaktiese materiaal oorkom word. Gevolglik is besluit op drie sentrale karakters:

- *No. 1*, 'n rekenaar wat as Uitvoerende Direkteur van Komkor (die Kommunikasiekorporasie) fungeer en bloot as 'n gesig op 'n skerm manifesteer. Terselfdertyd dien die karakter as verteller.
- *Cleo*, 'n uiters aantreklike blondine, wat in die milieu van die wetenskapfiksie as 'n "*humanoid*" sou bekendstaan, is in die reeks voorgestel met die neologisme, "*mensbot*". Getrou aan die aard van rekenaars, was Cleo en No.1 as 'n werkgroep in voortdurende verbinding en kon hulle dus gedurig met mekaar oor lang afstande heen kommunikeer.
- *Didius*, 'n jong man (ten volle *homo sapiens*) wat deur No.1 via 'n koerantadvertensie gewerf is om as reisende konsultant vir Komkor ('n frontorganisasie) saam met Cleo diens te doen.

4.2.3 Breëre intrige

Komkor is 'n organisasie wat deur die *Inter-Galaktiese Raad* iewers ver in die buitenste ruim, sonder die medewete van enige aardbewoners (óf die Amerikaners) in die lewe geroep is om die Aarde teen 'n onbekende, bese imperialistiese mag te help beskerm. Omdat die *Raad* uit buiteruimtelike wesens bestaan en dus nie paniek op Aarde wou saai nie, is daar besluit op 'n klein taakmag bestaande uit 'n rekenaarbeheersentrum (*No. 1*), 'n androïde met die voorkoms van 'n mens (*Cleo*, die *mensbot*) en 'n frontwerknemer, 'n aardbewoner wat sou kon glo dat hy of sy bloot 'n reisende konsultant vir die *Kommunikasiekorporasie* is (*Didius Steenkamp*) en wat die mens en menslike gebruike goed genoeg sou ken om die *mensbot* in staat te stel om te opereer sonder dat die aardbewoners met wie dit in aanraking kom, agterdogtig word.

Didius is egter totaal onbewus daarvan dat *No. 1* 'n rekenaar is en raak dolverlief op *Cleo* sonder om te besef dat sy 'n *mensbot* is. Direk na sy indiensneming het *Didius* 'n operasie ondergaan waartydens 'n mikrosender sonder sy medewete agter sy linkeroor ingeplant is wat die twee rekenaars in staat gestel het om sy gedagteprosesse te monitor. Dit het egter ook die luisteraars in staat gestel om *Didius* en *Cleo* op hulle onderskeie sendings "te volg", deurdat hulle op die frekwensie 110 - 104 megahertz ("toevallig" ook die frekwensie van *Radiosondergrense*) kon inskakel.

Die *Komkortuig* ('n prototipe vlieënde piering) is reeds teen die einde van die eerste episode per ongeluk deur *Didius* die ruimte in geloods, vanwaar *Cleo* in daaropvolgende episodes saam met hom sou afkom op allerlei vreemde planete met probleme soortgelyk aan dié wat op Aarde — en meer spesifiek in Suid-Afrika — ervaar word, of waar daar oor verstommende tegnologie beskik word. Die bese *Etnokmagte*, wat 'n skrikbewind in die buitenste ruim voer, word uiteindelik ook geïdentifiseer as die wesens wat die Aarde bedreig.

Deur onderhandeling en samewerkingsooreenkomste word die *Etnoks* egter teen die einde van die reeks nie uitgewis nie, maar deel van die magtige *Kwadro-Alliansie*, terwyl uit erkenning vir die samewerking wat die Aarde verleen het in die persoon van *Didius Steenkamp*, dié planeet ook tot handelsvennoot en volle lid van die Alliansie verhef word.

Voorts is 'n aantal spanningslyne geïdentifiseer:

- Gaan Didius uitvind Cleo is 'n *mensbot*?
- Besef Didius dat hy nie werklik 'n konsultant is nie, maar bloot die rol van rookskerm vervul sodat die Kommunikasiekorporasie hulle ondersoek na die teenwoordigheid van vyandige buiteruimtelike wesens op Aarde kan voortsit?
- Gaan Komkor daarin slaag om hierdie vyandelike wesens, die *Etnoks*, te verdryf sodat hulle nie alle lewe op Aarde verdelg om sodoende die minerale rykdom te ontgin en die kosbare landbougrond vir hulle eie voedselverbouing aan te wend nie?

Binne elke episode was daar vanselfsprekend ook 'n spanningslyn wat tot die klimaks van die betrokke tema gelei het.

4.2.4 Aktiewe interaktiewe element

Ten einde luisteraars as't ware te *dwing* om oor die toepaslikheid van 'n betrokke tema na te dink, het daar in elke episode 'n krisis opgeduik, of die een of ander probleem is deur die karakters ervaar waarvoor die hulp van die luisteraars deur *No.1*, as die verteller, ingeroep is. In die eerste episode is die konvensie gevestig dat indien kommunikasie tussen No.1. en Cleo om watter rede ookal onderbreek sou word, luisteraars die skakel sou kon wees deur die *noodnommer* — die telefoonnommer in die ateljee — te skakel. Elke Woensdagaand was een of meer van die karakters in die ateljee om met luisteraars te gesels oor moontlike oplossings vir die probleem wat ervaar of die krisis wat beleef is. Sodoende is luisteraars die geleentheid gebied om direk met die karakters te kommunikeer en terselfdertyd insette te lewer oor hoe die probleem of krisis opgelos kon word. Alhoewel nie ten volle nie, het tot 'n derde van elke episode langs hierdie weg uit *aktiewe* interaktiewe deelname bestaan. Om belangstelling in die reeks as sodanig te verhoog, is luisteraars na afloop van elke episode genooi om te voorspel wat in die volgende episode gaan gebeur. Waar moontlik, is van die luisteraarsidees aangepas en promosieartikels aan die "wenners" gestuur.

Voordat die struktuur van die teksvoorbeeld (*Didius en Kie.*) ontleed word, is dit belangrik om te meld dat skakeling en gereelde vergaderings met die opvoedkundige adviseur nie moontlik was nie. Gevolglik is daar, terugskouend, heelwat areas waar die reeks in gebreke gebly het om opvoedkundig ten volle aan die doel te beantwoord. Hierdie gebreke sal, waar moontlik en toepaslik, deur die analise uitgewys word.

4.2.5 Episode 2 uit die reeks, *Diudius en Kie*. (Uitsaaidatum: 17 September 1997)

KENWYSIE OP, DOOF EN HOU ONDER AANKONDIGING

AANK. : Didius en Kie.
 DIDIUS : Dis ék daai!
 CLEO : Ja, en jy' is op pad iewers heen.
 NO 1 : Jy kon jou hande mos nie tuishou nie.
 DIDIUS : Ja, maar Cleo het GROEN geword en toe móés ek aan haar raak...
 CLEO : Dis nie wat No 1 bedoel nie, Didius.
 NO 1 : Juis. Ek verwys na jou versuim om die nabootser se instrumentasie met rus te laat soos ek jou beveel het, want eintlik is dit nie 'n nabootser nie, maar 'n ruimtetuig!
 DIDIUS : Ag nee, ek dag dis net 'n nagmerrie!
 CLEO : No 1, herhaal asseblief die gebeure op die aand van 10 September 1997 teen omstreeks 20:28 vanuit jou optiese databank.
 NO 1 : Vir jou, Cleo, doen ek dit met graagte.

KENWYSIE DOOF OP, HOU EN DOOF GELEIDELIK UIT ONDER TERUGFLITS.

DIDIUS : Wat is dit hierdie?
 NO 1 : Dit is KOMKOR se eerste nabootser.
 DIDIUS : Né?
 NO 1 : Jy mag maar 'n bietjie rondkyk. Maak jouself gemaklik in die kapteinsitplek, maar moet onder geen omstandighede aan die knoppie agter die beskermende deksel raak nie.

KNOPPIE WORD GEDRUK, GEVOLG DEUR ALARM EN STEM

STEM : [FILTER] Vier ... drie ... twee ... een. ... Kontak!
 NO 1 : [OOR STEM EN ALARM] Ag nee, Didius.
 DIDIUS : Oepsie.

ONTPLOFFING EN ENJINS SOOS RUIMTETUIG OPSTYG VERDOOF ALLES

DIDIUS : Ag nee, Didius.

RUIMTETUIG STERF GELEIDELIK WEG ONDER VOLGENDE SPRAAK

No 1 : Daar gaan die dolle Didius. Ek het nooit gedink ek sou dit ooit sê nie, maar nou gáán ek dit sê: Indien my pogings misluk om Cleo deur middel van die isotopiese materialisasiegeleier by Didius te besorg, mag ek moontlik enige mens wat per toeval op Didius se ingeplante sender op 100 tot 104 Mhz ingeskakel is, vra om die noodnommer, 089-2101004, te skakel om my van raad te bedien. Maak asseblief 'n aantekening van hierdie uiters belangrike telefoonnommer: 089-210 1004. [POUSETJIE] Baie dankie. En dan is Cleo boonop nog onstabiel ook. Moes ek hierdie mensbot nie maar dalk die gestalte van 'n MAN gegee het nie? Maar dis nou te laat. Ek sal 'n laaste paar toetse op haar moederbord en kognitiewe stroombaan uitvoer en hoop die herformering was geslaagd. O, ek vrees die spanning mag te veel wees vir my mikro-komponente ... !

MUSIEK OP EN DOOF NA DIDIUS IN DIE RUIMTETUIG [GELUID SOOS VAN GASLAMP VIR

AANDRYWING KAN WERK]

DIDIUS : Didius, nou's jy sleg in die moeilikheid! Druk 'n knoppie jong, jy moet huis toe gaan!

PIENG (SOOS VOOR VLEGTUIG-AANKONDIGING) GEVOLG DEUR STEM OP FILTER

STEM : Gadeieog ne moklew naa droob nav sno erêtenalpretni giutetmiur! [Goeidag en welkom aan boord van ons interplanetêre ruimtetuig!]
 DIDIUS : Hê?! Mammie, Cleo, enigiemand, help my! Wie praat met my?!
 STEM : Sno ourtrev tad u 'n emanegnaa golv maas sno las êh. [Ons vertrou dat u 'n aangename vlug saam met ons sal hê.]
 DIDIUS : Aag, bly stil jy! Wag, laat ek nog 'n knoppie druk!
PIENG SOOS VOORHEEN, GEVOLG DEUR STEM OP FILTER

STEM : Welkom by ons outomatiese aanboord transponeerdiens. Die taal wat u geselekteer het, is Afrikaans.

DIDIUS : [SARKASTIES] Nê?

PIENG SOOS VOORHEEN

STEM : Goeiedag en welkom aan boord van ons interplanetêre ruimtetuig!

DIDIUS : [GESKOK] Hê?!

STEM : Ons vertrou dat u 'n aangename vlug saam met ons sal hê.

DIDIUS : Aangenaam se antie se niekelplyted woer-woer man. Hier moet ek uit! Wag 'n bietjie, hier's 'n oulike kontrêpsie. As ek nou hierie kiere net so 'n bietjie probeer rondskuif, is ek seker ek gaan 'n deur of 'n ding oopgemaak kry! [KREUN EN STEUN]

GELUID SOOS MOTORRATKAS WAT KRAP

DIDIUS : O vrek!

GONS-ALARM GAAN AF. SNY NA KOMKOR-ATMOSFEER

NO 1 : Ag nee, Didius!

CLEO : Wat, No 1?

NO 1 : Ek wou nog 'n paar laaste toetse op jou kognitiewe stroombane uitvoer en toe gaan staan aktiveer daardie klein... blikse ... kottel die isotopiese materialisasiegeleier!

CLEO : [SO BENOUD SOOS WAT 'N MENSBOT KAN WEES] En nou, No 1?

NO 1 : Nou gaan jy na hóm toe!

CLEO : Ag nee, Didius!

SNY TERUG NA RUIMTETUIG EN GONS-ALARM: HOU ONDER STEM-OP-FILTER

STEM : Aankomsruimte gereed vir aansluiting. Vyf, vier, drie twee een. Prosesseer!

GONS-ALARM UIT. GELUID SOOS VAN ELEKTRONIESE LUIK

DIDIUS : Hê?! Cleo, wat maak jy hier ... h-hoe't jy hier uitgekóm?!

CLEO : Didius, jy het dan die isotopiese materialisasie-geleier geaktiveer. En hier is ek.

DIDIUS : Hê?

CLEO : Wanneer gaan jy daardie uiters onintelligente, dog eg menslike uiting van wanbegrip, soos verwoord in "hê", afleer?

DIDIUS : Hê?!

CLEO : Vergeet dit. Ons is tans in 'n geprogrammeerde wentelbaan om die aarde. Al wat ons nou hoef te doen om terug te keer na KOMKOR, is bloot om ... Didius, oppas, jy leun gevaarlik naby aan die *super-kosmiese versneller!

BY ' * ' WORD DIE DRUK VAN 'N KNOPPIE GEHOOR EN FEITLIK DIESELFDE ONTPLOFFING AS MET DIE OORSPRONKLIKE OPSTYGING

CLEO : Ag nee, Didius!

MUSIEK OP EN DOOF ONDER STEM. HOU

NO 1 : Hierdie sending is gedoem! Boem! ... en daar gaat hulle. Wie weet waar gaan hulle heen en waar gaan hulle eindig? As hulle ooit ... Nee. Cleo sal hulle terugbring. Toe Didius die super-kosmiese versneller geaktiveer het, het hulle teen die snelheid van lig die ruimte ingeskiet. Teen daardie snelheid kan ek nie met Cleo óf met Didius kommunikeer nie. En sonder 'n kosmiese kaart en korrekte koersprogrammering, kan hulle in totaal onbekende sterrestelsels beland en absoluut nooit weer hulle weg terugvind Aarde toe nie. Ag, mag ek asseblief weer vra: As dit nodig sou blyk te wees, om asseblief die noodnommer te skakel om raad te gee. Die nommer is 089-2101004. Maar intus-sen moet ons maar duim vashou en hoop vir die allerbeste ...

MUSIEK OP EN DOOF NA RUIMTETUIG TEEN DOLLE VAART

CLEO : Didius, gee pad voor die beheerkonsole sodat ek ons van 'n gewisse dood kan red!

DIDIUS : Oi ... !

CLEO : Hê? E-ek bedoel ek kon nie hoor nie!

DIDIUS : Wat gaan van ons word?

CLEO : Ék sal ons uit hierdie verknorsing ... Ô ô!

DIDIUS : Wat, Cleo?

CLEO : Ons het 'n vreemde sonnestelsel binnegedring en is op pad om onself te pletter teen daardie planeet te vlieg! Hou va-a-as!

BANDE SKREE [SOOS VAN MOTOR TEEN HOË SPOED].

DIDIUS : [GIL BENOUD]

RUIMTETUIG KOM TOT BEDARING [GELUID SOOS VAN BOEING-TURBINES AFGESKAKEL]

STILTE.

DIDIUS : [KLEIN] Cleo, sê my 'seblief ek's nie dood nie?

CLEO : My 'seblief ek's nie dood nie?

DIDIUS : Hê? Oukei, oukei, ek's so warempel nie dood nie! Hei, maar jy kan dié ding dryf, nè ou sussie?

CLEO : Ek is in beheer van die tuig ja, as dít is wat jy bedoel.

DIDIUS : [VIR HOMSELF] Kan dié vroumens dan nie net gewoonweg praat nie?

CLEO : Ek het onder die indruk verkeer ek práát ... "net gewoonweg".

DIDIUS : Hê?! Hóé weet jy ... ? Ag, los dit maar. Waar's ons?

CLEO : Op 'n onbekende planeet. Ek doen gou 'n atmosferiese analise voordat ons die tuig verlaat.

DIDIUS : Hei, jy kan nie jou vingers in daai gat druk nie, net-nou sjôk jy jouself bokveld toe!

CLEO SE REKENAARGELUIDE

CLEO : Ek kan. Ek het. En dit is veilig vir jou om die planeet te betree.

DIDIUS : Jy bedoel ek mag maar uitklim?

CLEO : Inderdaad, Didius. Jy mag maar.

DIDIUS : [VERSIGTIG] Ehe ... dames eerste! [VIR HOMSELF] : Ek's nie mal genoeg om my neus by daai deur uit te steek sonder om te weet wat's daar buite nie!

CLEO : Nog altyd gedink jy is, Didius. Maar toemaar, ék sal eerste uitklim.

DIDIUS : Hê?! Hoe de *duiwel* weet jy wat ek ... Toemaar. Kom ons "*betree die planeet!*" Gmf!

MUSIEK OP EN KRUISDOOF MET AASVOËLS EN KRAAIE IN DIEP A/G — LAATMIDDAG

DIDIUS : Ek's al moeg geloop, Cleo. Hier gaan niks aan nie. Amper soos by die huis. Klink soos by die huis. Lyk ook amper so. As ek nie beter geweet het nie, sou ek kon sweer ons is by die huis ...

CLEO : Ja, maar nie met hulle in jou agterplaas nie!

SKARE OPGEWONDE STEMME [AGTERUIT GESPEEL] NADER TOT OP MIK.

DIDIUS : O my ... gat jy dan net daar bly staan? K-kyk hoe lyk hulle! GROEN! En party's amper of hulle wil ... BLOU wees ...

CLEO : Stil, Didius! Ek probeer hulle op die inter-planetêre linguïstiese analiseerder isoleer sodat ek hulle taal vir ons kan transponeer!

DIDIUS : Hê?

CLEO : [MOEDELLOOS] Ag Didius. Ek probeer hulle ... vertaal. Verstaan? Vertaal!

DIDIUS : [VIR HOMSELF] Nou sê dan so, vroumens! [HARDOP] Ja Cleo, ek verstaan.

CLEO : Ek wens jy wil ophou om so neerhalend na my te verwys as "vroumens".

DIDIUS : Hê?! Weet jy Cleo, as ek nie van beter geweet het nie, het ek gesweer jy kan my gedagtes lees!

MUSIEK OP EN DOOF ONDER NO 1. HOU.

NO 1 : Die planeet waarop Didius en Cleo geland het, het ek danksy die ruimtetuig se volgsein en my geostatiese en kosmiese berekeninge kon opspoor. Hulle was veel nader as wat ek aanvanklik gevrees het, maar ek kon tot nog toe nie daarin slaag om weer kontak met hulle bewerkstellig nie. Ek begin al hoe meer glo dat ek dalk van menslike hulp gebruik sal moet maak. Vir die wis en die onwis verstrek ek net weer die noodnommer: 089-2101004. 089-2101004 ...

MUSIEK OP EN KRUISDOOF MET AASVOËLS EN KRAAIE (DIEP A/G), LAATMIDDAG.

CLEO : So-ja! Ek dink ek het hulle taal geïsoleer gekry.

MORS : Raaw mok elluj naadnav ne taw liw elluj êh? [Waar kom julle vandaan en wat wil julle hê?]

DIDIUS : Hê?

CLEO : Net 'n oomblik, Didius.

CLEO SE REKENAARGELUID

CLEO : Ek is vreeslik jammer, meneer. Herhaal dit asseblief?

MORS : Waar kom julle vandaan en wat wil julle hê?

- JORS : Hulle het ons vuur kom steel!
- MORS : Of ons brandstof, ja!
- DIDIUS : Hê?!
- JORS : Hoekom sê jy so baie "hê", huh?
- DIDIUS : Jong, lyk my julle's familie van Cleo. Sy vra my dit gedurig en net verlede week op 'n kol het sy grasgroen geword. Nes julle.
- CLEO : Menere, ignoreer hom asseblief. Hoekom dink julle ons wil julle brandstof en vuur kom steel; om wat mee te maak?
- JORS : Hierdie planeet het 'n verskriklike geskiedenis, vreemdeling.
- CLEO : Noem my asseblief Cleo, en hom, Didius.
- MORS : Ek is Mors.
- JORS : En ek is Jors.
- ALMAL : Aangename kennis!
- CLEO : Ons het per ongeluk hier uitgekom. Ons is van die planeet Aarde en ons kom in vrede.
- MORS : Welkom by Kôfo. Ons het by ons voorouers gehoor van julle pragtige planeet. Kan julle glo? Ons was eens op 'n tyd baie vooruitstrewend: Ons het ELEKTRISITEIT gehad.
- JORS : Ja, uit steenkoolmyne het ons steenkool gehaal en in groot hoeveelhede gebrand om water te verhit.
- MORS : As water kook, kry jy stoom.
- DIDIUS : [OORDREWE VERBAAS] Wat vertel jy my nou!
- MORS : [IGNOREER] Dié stoom het ons voorouers in pype na die lemme van reuse turbines gevoer wat dan in die rondte gedraai het. Die as van elke turbine was weer aan 'n rotor gekoppel.
- JORS : 'n Rotor is 'n silindriese elektromagneet wat in die rondte draai binne 'n koper induksieklos. En siedaar! Jy't elektrisiteit. Slim nè?
- DIDIUS : [VERVEELD] En hoekom doen julle dit nie nou meer nie?
- MORS : Ons het nie meer steenkool nie. Dis als op, klaar, poegaai!
- DIDIUS : Daar waar ons vandaan kom is daar baie steenkool, jong. Die ouens wat die sommetjies maak sê daar in Suid-Afrika, dis nou die land waar ons vandaan kom, nè? Hulle sê ons het nog steenkool vir maklik 100 jaar of meer, tot goed in die 22^{ste} eeu!
- MORS : Daar was 'n tyd toe óns ook nog steenkool vir 100 of meer jaar oorgehad het.
- DIDIUS : Nê?! In elk geval, daai selle ouens wat die sommetjies maak, sê ons sal tien teen een ná die jaar 2050 nié meer steenkool vir elektrisiteitopwekking gebruik nie.
- CLEO : [PROBEER RED] Wat dan van *hidro*-elektrisiteit?
- JORS : [HARTSEER] Ja ... my ouma het my altyd vertel van hidro-elektrisiteit. Hulle't glo water uit 'n dam of 'n rivier oor turbines laat loop, wat die lemme laat draai het en dan het die turbine die *opwekker* gedraai en so, heel goedkoop en sonder besoedeling, het hulle elektrisiteit gekry. My ouma het altyd gesê dis die heel goedkoopste manier om elektrisiteit te kry.
- CLEO : Jou ouma was heeltemal reg. Dit klink my sy was hiper-intelligent. Was sy 'n mensbot?
- DIDIUS : }
- MORS : } Hê?!
- JORS : }
- CLEO : [VINNIG] Toemaar, vergeet dit! En wind energie?
- MORS : Ja, dis nóg 'n treurige verhaal. Kyk, vir wind-energie het jy mos enorme skroefturbines nodig wat deur die wind gedraai word en wat aan opwekkers gekoppel is. Met die tienjarige burgeroorlog so vyftig jaar gelede is die hele Windvallei deur 'n bomaanval vernietig. Ons voorouers was baie kortsigtig ...
- CLEO : Wat dan van fotogalvaniese selle?
- DIDIUS : Sies, ek hoop nie jy eet ook met daai mond nie!
- MORS : Chemiese elektrisiteit, of sonkrag soos julle dit seker ook op julle planeet noem, sou 'n baie goeie oplossing gewees het, ja. Maar ons beskik nie meer oor nywerhede nie. Ons planeet se water is te skaars daarvoor. Met die oormatige gebruik van steenkool, ru-olie en gas het ons

- voorouers geweldige besoedeling veroorsaak wat om en by 'n honderd jaar gelede só 'n suurreën tot gevolg gehad het, dat feitlik alle plant- en dierelewe uitgewis is.
- JORS : Selfs ons, die bewoners van Kôfo, het in ons duisende omgekom van honger en siektes in daardie vreeslike tyd. Ons atmosfeer is steeds nie wat dit oorspronklik was nie. Reën is bitter skaars hier by ons. Die chemiese neerslae het ook ons pigmentasie beïnvloed. Daarom is party van ons groen en ander amper blou.
- MORS : Ons oorleef deesdae maar deur vuur te maak om kos te kook en warm te bly in die winter. Daarom was ons so bekommerd dat julle dalk van 'n naburige planeet gekom het om óns voorrade nog verder uit te dun.
- CLEO : Ons verstaan volkome. [POUSETJIE] Ja, water, wind en son is die natuurlike wyse om elektrisiteit op te wek. Maar sonder nywerhede ...
- DIDIUS : Cleo, moet nou nie onnosel wees nie! Verlede week het ons daai omie lekker reggehelp met sy telefoon en sy faks. Vir wat kan ons nie ook KOMKOR se dienste hier na Kôfo toe uitbrei nie?
- CLEO : Ek weet nie of No 1 sal instem ...
- DIDIUS : Cleo, kyk! In 1994 het Eskom byvoorbeeld onderneem om 1 miljoen 750 duisend huise teen die jaar 2000 van elektrisiteit te voorsien. Dit het ek nog anderdag oor die radio gehoor. En sover het hulle nog elke jaar meer as 300 duisend huise per jaar geëlektrifiseer.
- CLEO : [VERVEELD] Ja Didius, want elektrisiteit is een van die mees effektiewe maniere om mense se lewenskwaliteit te verbeter ...
- DIDIUS : [ENTOESIASTIES] Presies! En elektrisiteit bly nog steeds baie goedkoper as gas, steenkool, kerse, paraffien en sulke tipe goed.
- CLEO : Maar jy vergeet, meneertjie, dat mense wat in afgeleë plattelandse gebiede bly nog nie toegang tot elektrisiteit het nie omdat die daarstelling van die nodige infrastruktuur geweldig duur is! Vir daardie mense bly hout nog steeds die goedkoopste energiebron.
- DIDIUS : [AFGEHAAL] So, hoe gaan ons dit regkry om elektrisiteit by sulke mense te kry?
- CLEO : Wel, elke area sal afsonderlik geëvalueer moet word ten opsigte van die beskikbare natuurlike hulpbronne waaroor hulle beskik, soos water, wind en son. Dan sal 'n mens moet besluit of jy byvoorbeeld 'n windplaas in 'n winderige area moet oprig of eerder op sonkrag moet staatmaak. Sonkrag het maar 'n klein nismark op die Aarde. Dit gaan afhang of dit goedkoper verskaf kan word, voor ons daarvan kan praat as 'n alternatiewe kragbron. Ook wat die gemeenskappe kan bekostig is 'n beslissende faktor. Dit help nie ons besluit op sonkrag maar hulle kan net windkrag bekostig nie, verstaan jy?
- DIDIUS : Windeier-ekonomie! [LAG — NIEMAND LAG SAAM NIE. DROOG OP. POUSETJIE] Wel ék dag dis snaaks.
- JORS : [PATETIES] Niks op Kôfo is snaaks nie ...
- MORS : Vergewe my, Cleo, maar ons voorouers het nooit sonkrag gebruik nie. Hoe werk dit?
- CLEO : Die prinsiep is heel eenvoudig, maar die tegnologie kan ingewikkeld raak.
- DIDIUS : [VIR HOMSELF] Hoor nou weer dié een! Waar't jy nou gesien sý, 'n blonde van alle dinge, sal sulke goeters weet?
- CLEO : Ek maak ernstig beswaar teen jou neerhalende uitsprake, meneer Steenkamp!
- DIDIUS : [FRUSTRASIE] Maar hóé weet jy wat ek ... ag, los dit tog!
- CLEO : Jammer Mors. Sonkrag werk só: Sien, die son skyn op fotogalvaniese selle wat al die energie na 'n sentrale posisie stuur. Daar begin die elektrone in die silikon beweeg.
- DIDIUS : Wie's miskien sillie, hê?
- CLEO : [MOEDELLOOS] Didius Steenkamp, jy beproef my moederbord vandag weer tot die uiterste! Silikon is 'n nie-metaalagtige element wat net in verbindings met ander chemiese stowwe voorkom. Maar soos ek nog wóú sê: Wanneer elektrone gelykmatig en standhoudend in een rigting vloei, het ons elektrisiteit.
- DIDIUS : En Kôfo?
- CLEO : [GEÏRRITEERD] Wat van Kôfo?!
- JORS : [HOOPVOL] Sal julle Kôfo probeer help?
- MORS : [PLEITEND] Ons het enige hulp wat julle ons kan aanbied, bitter nodig!

- DIDIUS : Aag, kyk net hoe mooi vra hulle ons, Cleo! Ons kan hulle mos nie hier net so aan hulle eie genade oorlaat nie, of hoe?
- CLEO : Wel, ek weet eintlik nie hoe ons hierdie planeet kán help nie.
- DIDIUS : Maar ek sê jou mos, Cleo. Kom ons vra No 1 of KOMKOR nie op Kôfo kan kom help nie. Dis mos wat ons doen, nie waar nie?
- CLEO : [VIR HAARSELF] Soos jy sê, Didius, nie waar nie. Ons soek eintlik na indringer-androïdes wat die aarde wil annekseer en vernietig. Jy ry maar net saam om die dekmantel dig te hou.
- DIDIUS : Ek sê, joe-hoe, suster! Dis mos wat ons doen, nie waar nie?
- CLEO : Ja. Dis wat ... ons doen.
- DIDIUS : Nou-ja, kom ons vra No 1 of ...
- CLEO : Ek is nie in staat om kontak met No 1 te bewerkstellig nie.
- DIDIUS : Maar natuurlik kan jy nie, vroumens! Dink jy miskien jy's 'n robot wat sy eie ingeboude ...
- CLEO : Nee, ek is NIE 'n ROBOT nie! Ook nie 'n ANDROÏDE nie. Ek is 'n MENSBO ... alle twyfel!!!
- DIDIUS : Hei-hei-hei! Cool-it sussie! Ek weet jy's 'n MENS. 'n Baie fraai mens daarby. Ek het maar net bedoel jy sal nie weet of No 1 ons kan hoor op die radio voor ons nie probeer het nie.
- CLEO : Ek het reeds probeer, net voor ons die tuig verlaat het.
- DIDIUS : O ... Nou goed, kom ons kyk wat hét ons hier.
- MORS/JORS: Niks.
- DIDIUS : Wa-wa-wag, nie so haastig nie. Dink mooi! Kyk wat het ons: Hier is son en wind. Het julle geld?
- MORS/JORS: Hê?!
- CLEO : Begin julle ook nou al om te "hê" huh? Didius vra of julle oor betaalmiddele beskik.
- MORS : Nie juis nie. Ons gebruik maar ruiltransaksies soos arbeid vir voedsel en so aan. Ons hét 'n kredietsisteem gehad, die Lokkof, maar dié het al seker twintig of meer jaar gelede in duie gestort.
- JORS : Dis dié dat ons nywerhede, behalwe dat ons nie water het nie, nie kon voortbestaan nie.
- MORS : Sien, op die oomblik spandeer Kôfoane úre per dag om brandstof te versamel. Maar die organiese materiaal hier raak ook al hoe skaarser en ons moet al hoe verder van ons nedersettings af beweeg om daarvan in die hande te kry.
- JORS : As julle ons nie kan help nie, sal alle lewe op Kôfo uiteindelik uitsterf.
- DIDIUS : [GESKOK] Maar dis vreeslik! Cleo, dink aan 'n plan, ons móét hulle help!
- CLEO : Ek wil net sê, Didius, op aarde word alle kragstasies deur natuurlike hulpbronne aangedryf. Sou daardie hulpbronne uitgeput raak, sal dit beteken dat ons alternatiewe energiebronne moet vind waarvoor nuwe kragstasies gebou sal moet word. Op die oomblik word o.a. die see se getye, die hitte van die aarde en natuurlik kernkrag as toekomstige alternatiewe kragbronne ondersoek deur 'n hele paar instansies. Máár, hoe meer nuwe kragstasies ons bou vir alternatiewe energiebronne, hoe duurder sal elektrisiteit word want net om een kragstasie te bou, kos omtrent 12 biljoen Rand.
- DIDIUS : Daarom moet ons ons krag spaarsaam gebruik, nie mors nie, hoor ek nou ander dag op die radio. Nie 'n elektriese oond vir 'n verwarmer gebruik nie en ligte en elektriese toebehore nie onnodig aanskakel en aan los nie. Soos jou geyser ... ekskuus, jou badketel. Daai ding gebruik vreeslik baie krag, hoor?!
- CLEO : Ja, professor. Maar hier is nie elektrisiteit op Kôfo nie. Hoe kan óns hulle help?
- DIDIUS : Man, ons praat in sirkels. Kom ons kyk of daar nie dalk iemand op 100 tot 104 Mhz ingeskakel is wat ons kan help nie!
- CLEO : Die kans is maar skraal, Didius, maar ons kan probeer. Skakel 089-2101004 en gee ons raad. Hoe kan ons Kôfo se probleme opgelos kry?
- DIDIUS : Ja, 'seblief! As iemand ons hoor, bel nou dadelik! 089-2101004. Assegrootbaieblief. [KLEIN] Dankie.

MUSIEK OP EN DOOF ONDER EERSTE OPROEP

MUSIEK OP NA LAASTE OPROEP EN DOOF NA VROEGAANDATMOSFEER

- MORS : Baie dankie! Ek weet nie wát van ons sou word as julle nie per ongeluk hier beland het nie.

JORS : Kom gou weer terug, hoor? En dan belowe ek julle, sal ons julle beter ontvang!
 DIDIUS : Als reg. Moet nou nie bekommerd wees nie. Ons is een van die dae terug. Mooi bly!

MOTORE VAN RUIMTETUIG AANGESKAKEL (HELIKOPTER/STRALER SE TURBINES?)

CLEO : Kom nou, Didius, ons moet hier wegkom! Ek voel vibrasies ...

DIDIUS : [LAG] Ek ook. Ek dink dis oor jy die enjin aangeskakel het!

CLEO : Ek maak die luik toe. Kom nou!

MORS : } Gegroet, Didius.

DIDIUS : } Sien julle een van die mooi dae.

JORS : } Veilige reis.

LUIK TOE. TUIG STYG OP

DIDIUS : [KORT POUSE, IGNOREER BYKLANKE] Foeitog, die arme skepsels. Daar sit hulle nou. Ek hoop ons kan hulle vinnig help. Hulle lyk so moedeloos. Hoe lyk jy so in jou eie wêreld, Cleo?

CLEO : Ek hoop ons haal KOMKOR.

DIDIUS : Hoekom, is die petrol min?

CLEO : Hierdie tuig word nie deur brandstof aangedryf nie, maar deur kosmiese magnetisme.

DIDIUS : O ... So, waarom is jy dan bekommerd?

CLEO : Oor ... die indringer.

DIDIUS : Praat jy nou van die ou met die oë wat my laasweek so buite weste geblerts het?

CLEO : Ek praat van hom, ja.

DIDIUS : Maar hy's op moeder aarde aan die ryloop, man. Het jy vergeet ons sit hier toe heng en ghôn iewers in die ruimte?

CLEO : Daar is hy. Ek het mos gesê ek voel vibrasies!

DIDIUS : Maar vir wat ryloop hy as hy so 'n ghrënd vlieënde piering-affêre het?

CLEO : Hou vas, Didius, hy gaan skiet!

LASERKANON...

CLEO : Skurk, androïde!

GEVOLG DEUR ONTPLOFFING

DIDIUS : Agge nee, Cleo!

SLOTMUSIEK OP EN DOOF VIR AANKONDIGING

AANK. : Kom luister volgende week na nóg 'n episode van Didius en Kie, aangebied deur die Opvoedkundige Afdeling van die SAUK in samewerking met die Nasionale Departement van Onderwys. Indien jy wil raai wat volgende week gaan gebeur, bel sommer nou dadelik: 089-2101004. 089-2101004. Ons wag om van jou te hoor!

SLOTMUSIEK OP EN SPEEL TOT TYD

(‘n Klankopname van dié betrokke episode is ter illustrasie ingesluit.)

4.2.6 Analise

4.2.6.a Eksposisie

Veral aangesien die reeks nog gevestig moes word, was dit belangrik dat sekere hoogtepunte uit die verhaallyn van die eerste episode, met kommunikasie as tema, in die tweede episode herhaal word, sonder dat onnodige tyd in die proses daaraan afgestaan is. Terselfdertyd moes die luisteraar voorberei word op die nuwe tema, *energie*, sowel as die nuwe milieu waarin die karakters geplaas sou word. In 'n

poging om afwagting te skep en spanning te bou, het *No.1* vroeg in die betrokke episode reeds die *noodnommer* verstrekk.

Een van die tekortkominge in die eksposisie was egter die gebrek aan 'n verwysing na energie of die verbruik/benutting daarvan, om die luisteraar voor te berei op die tema van dié betrokke episode. Dit kon ook meegewerk het om die oorgang van dramatiese intrige na didaktiese inhoud te vergemaklik.

Van die positiewe elemente — nie net in die eksposisie nie, maar ook in die res van die episode — was egter die prettige spel met woorde en nuutskeppinge, soos *isotopiese materialisasiegeleier*, *interplanetêre linguïstiese analiseerder*, *super-kosmiese versneller* en *kosmiese magnetisme*, waardeur aan een van die uitgangspunte van die produksiekomitee — nuutskeppinge en spel met taal — uiting gegee is.

4.2.6.b Verwikkeling

Didius veroorsaak, ter vestiging van hierdie karaktereienskap van hom by die luisteraar, 'n krisis deurdat hy die ruimtetuig deur middel van die *super-kosmiese versneller* op 'n onbeplande koers die ruimte in stuur. Ook hier was geleentheid om via Nr. 1, as die verteller, melding te maak van die energie wat ter sprake is om die ruimtetuig teen daardie snelheid die ruimte in te stuur, wat ongelukkig nie benut is nie. Gevolglik is die didaktiese trefkrag van die dramatiese inhoud aansienlik verswak.

4.2.6.c Styging

Die ruimtetuig peil oënskynlik buite beheer op 'n vreemde planeet af:

"CLEO : Didius, gee pad voor die beheerkonsole sodat ek ons van 'n gewisse dood kan red!

...

Ons het 'n vreemde sonnestelsel binnegedring en is op pad om onself te pletter teen daardie planeet te vlieg!"

Die spanning word verbreek deur onrealistiese byklanke — motorbande wat skree wanneer die ruimtetuig spoed verminder — en die daaropvolgende dialoog. Wanneer hulle die onbekende planeet betree, word die spanning verhoog. Tot in hierdie stadium is daar steeds geen integrasie van dramatiese en didaktiese inhoud nie, wat 'n verswakte *uitkoms* tot gevolg het.

4.2.6.d Die didaktiese intrige van *Didius en kie*: Episode 2

Met die ontmoeting van die bewoners van die planeet, *Kôfo*, word die didaktiese tema vir die eerste keer aangeraak wanneer Mors en Jors die twee ruimtereisigers, Didius en Cleo, daarvan beskuldig dat hulle die Kôfoane se vuur of brandstof kom steel het.

Hier begin die dramatiese intrige as't ware stagneer, terwyl die didaktiese intrige oorheers. Enkele spreekbeurte of kort, vinnige dialoogwisselings verskaf soms humoristiese afleiding voordat die didaktiese intrige voortgesit word. Die gevaar van hierdie benadering is dat die handeling sodanig verminder, dat die drama 'n suiwer serebrale uiting word wat daartoe lei dat die luisteraar 'n oorvloed didaktiese materiaal ontvang, die kontinuïteit van die drama versteur word en, in die mees negatiewe scenario, die luisteraar alle belangstelling verloor en van stasie verander.

4.2.6.e Didaktiese eksposisie

Die bou van die didaktiese intrige toon in hierdie geval 'n langer eksposisie — waartydens feite en kennis deur die onderskeie karakters oorgedra word — as in die geval van die eksposisie van die dramatiese intrige wanneer die toneel waarbinne die handeling gaan plaasvind, geskets word.

4.2.6.f Didaktiese verwikkeling

Die verwikkeling in die didaktiese intrige vind plaas met die verskuiwing van die klem van metodes van elektrisiteitsopwekking na praktiese probleme wat op Kôfo ondervind word.

4.2.6.g Didaktiese styging en klimaks

Die styging word verteenwoordig deur die skynbaar onoorkomelike situasie waarin die Kôfoane hulle bevind, terwyl die klimaks plaasvind wanneer die karakters vra dat die luisteraars die *noodnommer* skakel om met raad en moontlike oplossings vorendag te kom.

4.2.6.h Didaktiese ontknoping

Die afloop is inderwaarheid gesetel in die slot van die interaktiewe (inbel-) gedeelte van die hoorspel, wanneer 'n samevatting van moontlike oplossings deur die karakter regstreeks in die ateljee gegee word, gevolg deur die vertrek van Didius en Cleo vanaf die planeet Kôfo en hulle beloftes aan Mors en Jors om hulp in die afsienbare toekoms te bring.

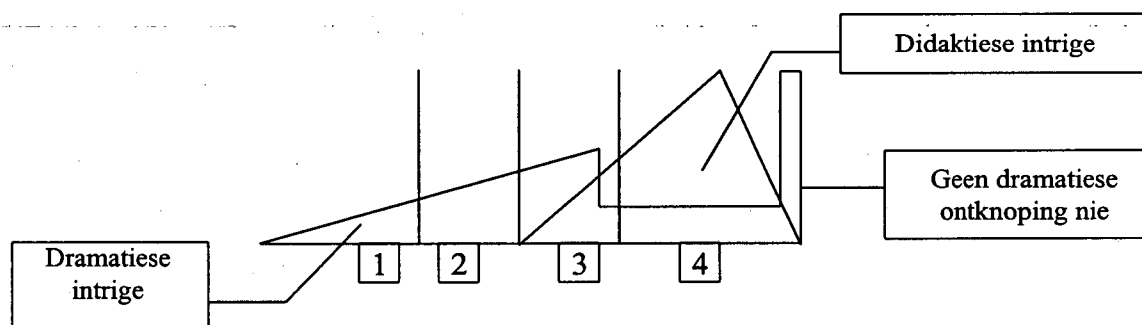
4.2.6.i Dramatiese klimaks

Cleo gewaar die *indringer*, 'n geheimsinnige androïde, wat daarvan verdink word dat hy die offensief teen die Aarde lei. Laserkanonskote word gevuur, gevolg deur Didius se wanhopige uitroep: "Ag nee, Cleo!" Die episode eindig hier, sonder dat daar sprake is van 'n ontknoping.

Soos reeds aangedui, is die afwesigheid van 'n ontknoping 'n beproefde metode waardeur luisteraars na vervolgverhale of -reekse geprikkel word om na die volgende episode te luister.

4.2.7 Evaluasie

Terugskouend is die hele reeks gekortwiek deur die gebreke wat in die voorafgaande uitgewys is. In teenstelling met vorige diagrammatiese voorstellings, sou alle episodes van Didius en Kie die volgende bou toon:



Terwyl die geslaagdheid al dan nie van enige program (vir programmakers) alleen meetbaar is aan die luistertal, kan hier aangevoer word dat die reeks wan-gebalanseerd was ten opsigte van dramatiese intrige en didaktiese inhoud.

Volgens die riglyne vir die programreeks oor *wetenskap en tegnologie*, soos reeds aangedui, was die teikengehoor senior sekondêre leerders en jong volwassenes en moes die reeks verder poog om 'n algemene belangstelling in die wetenskap en tegnologie gaande te maak.

Die teks het hoofsaaklik 'n jonger gehoor getrek as die aanvanklike teikengehoor, maar terselfdertyd 'n veel wyer gehoor as wat verwag is. Leerders van so jonk as nege jaar, tot jong volwassenes het deelgeneem aan die inbelkomponent. Die jonger — hoofsaaklik senior primêre leerders — was egter verreweg in die meerderheid.

Dikwels is oproepe in die ateljee na afloop van 'n episode ontvang van ouers wat vertel dat hulle voorskoolse kind of kinders elke Woensdagaand vasgenael voor die radio sit. In ander gevalle weer het bejaardes gebel om te sê dat hulle seker maak daarvan om Woensdagaande om agtuur voor hulle radio's te wees.

'n Interessante verskynsel was ook dat ouers saam met hulle kinders na die reeks geluister het. Byna sonder uitsondering is gehoor hoedat ouers hulle kinders in die agtergrond help om antwoorde te formuleer wanneer die karakter/s in die ateljee vrae aan hulle gestel het. Gemiddeld drie tot vyf oproepe per program is binne die beplande tien minute interaktiewe fase ontvang, wat volgens radioprogramstandaarde 'n redelike hoë reaksie is. By drie geleenthede, of 25% van die programme, was die reaksie swak, toe slegs twee oproepe ontvang is.

'n Verblydende faktor was dat leerders uit die agtergeblewe (bruin) gemeenskappe ook gereeld deelgeneem het aan die interaktiewe fase. Wat egter verstommend is, is dat tieners uit daardie gemeenskappe wel na *Radiosondergrense* geluister het. Dit bevestig weer eens die feit dat die trefkrag van die radio geensins onderskat moet word nie.

Vir ongeveer vyftien minute na afloop van elke episode is luisteraars genooi om telefonies, maar nie *op die lug nie*, te raai wat in die volgende episode gaan gebeur. Hier is die gebrek aan verbeelding by 'n

groot persentasie luisteraars duidelik uitgewys, terwyl die ouderdomsgroep tydens hierdie fase gemiddeld heelwat hoër was as tydens die interaktiewe fase. Aanvanklik was die reaksie teleurstellend, maar nadat promosie-items uitgelooft is vir die persoon wat "reg kon raai", het die belangstelling aanmerklik toegeneem.

Alhoewel eksperimenteel en met 'n onervare produksiekomitee aan die stuur, kan die reeks, Didius en Kie, ondanks die uitgewese tekortkominge, bestempel word as 'n waardevolle leerskool ter voorbereiding van die tweede eksperiment.

4.3 Eksperiment 2

4.3.1 Ontwikkeling van 'n uitkomsgebaseerde vervolgverhaal

In ooreenstemming met die Hoof: Opvoedkundige Radio, die Hoofbestuurder: Radiosondergrense (RSG), die Uitvoerende Regisseur: Opvoedkundige Radio en die Bestuurder: Programme (RSG), is besluit op 'n langtermynvervolgverhaal — minimum een jaar — as proefneming vir moontlike toekomstige gebruik deur die nege ander radiodienste wat opvoedkundige programme uitsaai. Die programreekse wat in die vervolgverhaal weerspieël word, is Die kultuur van onderrig en leer (*The Culture of learning and teaching*) en Jeug en lewensoriëntering (*Youth and vocational orientation*). Beide reekse bestaan uit een halfuur program per week.

Die reeks oor Die kultuur van onderrig en leer (KOL) handel oor ingesteldheid teenoor studie en akademiese inrigtings, met temas soos onder andere "Swak dissipline by skole", "Ouerbetrokkenheid by die opvoeding van hulle kinders", "Die taalbeleid in die onderwys" ensovoorts.

In die reeks oor Jeug en lewensoriëntering lê die klem op aspekte soos "Drank- en dwelmmisbruik", "Dwelmmrehabilitasie", "Vigs en seksueel-oordraagbare siektes", "Rasionele en positiewe denke", "Stres" en "Toekomsbeplanning".

Aangesien die temas van die twee reekse komplementêr is, was die voorstel dat die twee reekse saamgevoeg en in vier aflewings per week in een vervolgverhaal uitgesaai word. Episodes is gevolglik vyftien minute lank en is van Dinsdag tot Vrydag, saans om 20:00 oor die senders van Radiosondergrense uitgesaai.

Daar is weer 'n produksiekomitee aangestel, bestaande uit 'n teksskrywer, 'n regisseur en 'n uitvoerende regisseur wat ook optree as tweede teksskrywer en redakteur. Aanvanklik sou daar ook 'n voltydse opvoedkundige adviseur opgetree het, maar vanweë logistiese probleme het dit ongelukkig nooit gematerialiseer nie. Gevolglik is die verhaal hoofsaaklik geskoei op die lesse wat geleer is uit die vorige eksperiment.

Die volgende besluite is tydens die beplanningsfase geneem:

4.3.2 Titel

Omdat daar in hierdie geval van meet af op 'n *vervolgverhaal* besluit is, kon daar makliker en vinniger op karakters en intrige besluit word as wat die geval met die eerste eksperiment was. Daar is op die titel, Kruispaaie, besluit, aangesien feitlik elke sentrale karakter by geleentheid 'n keuse moes maak wat ingrypende verandering in die toekoms van die betrokke karakter sou hê. Dit verteenwoordig ook die kruispad waarby die meeste volwassenes en tieners te staan kom in hulle daaglikse bestaan.

4.3.3 Karakters

4.3.3 (a) Sentrale karakters:

Die produksiekomitee het besluit op sewe sentrale karakters in twee huisgesinne: Die een 'n wit gesin wat negatief geraak word deur verwickelinge in die onderwys en die ander 'n bruin gesin wat positief geraak word deur die veranderende omstandighede in die land.

Johannes Matthys van Rensburg: (Ouderdom ± 45)

'n Afgelegde Afrikaans-onderwyser wat vryskut kopieskryfwerk doen vir 'n vriend, Bertus Liebenberg. Johan is 'n wewenaar wie se vrou hom ongeveer vier jaar tevore ontval het. Drie kinders is uit die huwelik gebore: Santa, Matthys en Liesl. Hy ontmoet 'n ongetroude maatskaplike werker, Christine Strauss, op wie hy verlief raak en word 'n betrekking as Reklame en Bemerkingsbeampte by SAVBEM aangebied, waarna sy lewe stabiliseer.

Santa van Rensburg: (Ouderdom \pm 20)

Het 'n jaar as winkelassistent gewerk voordat sy besluit het om Menslike Hulpbronbestuur by die Technikon in die stad te gaan studeer. Sy vervul die rol van moeder en huishulp in die huishouding. Sy is 'n kranige swemmer en het die SA Technikon swemspan gehaal.

Matthys van Rensburg: (Ouderdom: 17 — in Graad 11)

Sy noemnaam is Thys. Wanneer sy gesin kwaad is vir hom, noem hulle hom Matthys. Hy noem homself graag Matt ["mæt"]. Die dood van sy ma, sy pa se aflegging en die gepaardgaande omstandighede lei daartoe dat hy met dwelms begin eksperimenteer en betrokke raak by 'n dwelmsindikaat om sy eie verslawing te finansier. Later ondergaan hy egter rehabilitasie en word weer die modelleerling wat hy vroeër was. Ook 'n kranige rugbyspeler wat sy visier op die nasionale span het.

Liesl van Rensburg: (Ouderdom: 8)

Woon voorlopig by haar oupa en ouma, Neels en Drien Steenkamp, die ouers van Johan se oorlede vrou, Sanet, op 'n plaas in die Richmond-omgewing in die Karoo, omdat sy nie die nodige sorg kan kry vandat Johan sy werk verloor het nie. Nadat Johan 'n vaste betrekking by SAVBEM bekom het, keer sy terug huis toe.

Peter Meyer: (Ouderdom: \pm 50)

Het na skool as klerk by die versekeringsreus, SAVBEM [SA Versekerings- en Beleggingsmakelaars] begin werk en deur die jare verder gestudeer om uiteindelik as Hoofdirekteur aangestel te word. Hy roem homself daarop dat hy nie "*n affirmative*" is nie, maar "*n pure merit*". Hy is ook trots daarop dat hy uit die tradisionele bruin woonbuurt kon verhuis na een van die gesiene, tradisionele wit buurte.

Rolene Meyer: (Ouderdom: ± 45)

'n Maatskaplike werker en deeltydse dosent by die plaaslike universiteit. Werk as vrywillige vir die CMR, veral in noodgevalle en vir na-uurse berading. Haar betrokkenheid by haar werk en ander mense se probleme lei daartoe dat sy dikwels haar eie gesin se behoeftes en probleme miskyk.

Andrew Meyer: (Ouderdom: 22)

'n Tweedejaarstudent aan die plaaslike Technikon se "*School of Engineering*". Hy sal aan die einde van hierdie betrokke studiejear 'n jaar lank by 'n siviele ingenieursfirma gaan werk om te kwalifiseer as siviele ingenieur.

Veronica Meyer: (Ouderdom: 17 — in Graad 11).

Sy is in dieselfde skool as Matthys van Rensburg, maar nie in dieselfde klas nie. Sy is as jong kind deur 'n oom gemolesteer, wat later as tiener uiting vind in seksuele aktiwiteit. Sy word een van die baie slagoffers van tiener-swangerskap nadat sy deur 'n seunsvriend, met wie sy reeds 'n seksuele verhouding het, tydens 'n afspraak verkrag word. Die keuse van aborsie, afstanddoening of behoud van die kind, en die ondersteuning al dan nie van haar ouers is van die vraagstukke wat ondersoek word.

4.3.3 (b) Newekarakters

Ten einde die intrige te varieer en meervlakkig aan te bied, is aanvanklik op vier newekarakters besluit, met dien verstande dat dié getal met die verloop van die verhaal na behoefte mag vermeerder.

Christine Strauss: (Ouderdom 37)

'n Maatskaplike werker en kollega van Rolene Meyer. Sy word deur Andrew en Santa aan Johan voorgestel, met 'n romanse as gevolg. 'n Huwelik teen die einde van die verhaal is 'n moontlikheid. Hierdie verhouding is 'n stabiliserende faktor in die Van Rensburggesin as geheel.

Stiaan Vorster: (Ouderdom ± 25)

'n Lid van die polisiediens se narkotikaburo. Hy word as leerder by die Hoërskool D.J. Brink ontplooi om ondersoek in te stel na die moontlike bedrywighede van 'n dwelmsindikaat. Hy en Santa raak verlief op mekaar.

Paul Reinders: (Ouderdom 18 — in Graad 12)

Die seun van 'n biljoenêr en internasionale nyweraar. Hy is die dwelmsindikaat se skakel by die hoërskool en lei 'n losse lewe, hoofsaaklik as gevolg van die feit dat sy ouers selde tuis is en dikwels in die buiteland rondreis. Hy toets MIV-positief. Die feit dat hy Veronica verkrag het, laat allerlei moontlikhede om te ondersoek t.o.v. die siekte self, die uitwerking daarvan op die individu en die onmiddellike familie en vriendekring.

Chantal Reinders: (Ouderdom 24)

Sy is Paul se suster wat 'n losbandige lewe in die buiteland lei. Wanneer sy haar kop stamp — gewoonlik 'n liefdesteleurstelling wat deur 'n geldwolf veroorsaak word — of haar gewete haar noop om haar gesin te besoek, keer sy terug huis toe, totdat sy weer genoeg herstel het van haar ervaring of haar gewete gesus is. Paul se siekte en afhanklikheid bring haar egter tot ander insigte en sy probeer baie hard om die skatryk Reindersgesin te verenig.

4.3.3 (c) Randkarakters

Die volgende randkarakters is vooraf geïdentifiseer: Johan se skoonouers, die skoolhoof, enkele onderwysers, die leier van die dwelmsindikaat, 'n bendelid, enkele lede van die narkotikaburo en die Reinders-egpaar. Soos in die geval van die newekarakters, kan verwag word dat meer randkarakters mag verskyn en verdwyn met die vordering van die verhaal.

4.3.3 (d) Figurante

Voorsiening moet gemaak word vir karakters wat een- of tweemaalig mag verskyn, soos stemme van onderwysers in 'n personeelkamer, lede van die polisietaakmag, bendeledede of bloot 'n ontvangsklerk of telefoonstem. Die stemme van randkarakters kan in hierdie rolle gebruik word.

4.3.4 Temas en motiewe in Kruispaaie

Aandag is onder meer gegee aan dwelmverslawing, alkoholisme en rehabilitasie (Matthys); stres, depressie en selfmoord; familiewaardes; skolastiese verwikkelinge soos die taalbeleid in skole, Kurrikulum 2005, ouerbetrokkenheid, swak dissipline in skole, dissiplinering, redes vir swak matriekuitslae, aflegging van onderwysers versus die leerkultuur, onderwysers en hulle persoonlike studie, en finansiële studiehulp; die leeskultuur; respek, kultuur, tienerseksualiteit, homoseksualiteit, tienerswangerskap (Veronica), seksueel oordraagbare siektes en Vigs (Paul); verantwoordelikheid, verantwoordelike gedrag, selfkennis, loopbaanbeplanning, besluitnemingsvaardighede, die stel van doelwitte, kognitiewe vaardighede, positiewe denke en rasonale denke.

Soos reeds aangetoon, word hierdie temas ontvang van die sentrale programontwikkelingspan in Johannesburg en word dan aangepas vir gebruik in die vervolghverhaal. Ander radiodienste gebruik hierdie riglyne vir besprekingsprogramme met kundiges, met sporadiese telefoniese deelname deur hul luisteraars.

Ter illustrasie en uiteindelijke evaluasie van die verhaal, word die volgende voorbeeldteks voorgedra:

4.3.5 Episode 12 uit die vervolghverhaal, *Kruispaaie* (Uitsaaidatum: 20/2/98)

KENWYSIE OP EN DOOF VIR AANKONDIGING:

AANK. : KRUISPAAIE, deur E.J. van Esj.²

KENWYSIE OP EN DOOF NA KLASKAMER, LAATOGGEND, SKOOLGRONDGERAAS IN A/G

CAREL : Thys?
 MATTHYS : Ja Meneer?
 CAREL : Hoekom sê jy nie vir my wat is aan die gang met jou nie?
 MATTHYS : Wat's met my aan die gang, Meneer?
 CAREL : Ja, dis wat ek gevra het.
 MATTHYS : Nee, niks nie. Hoekom vra Meneer?

- CAREL : Kom ek verfris 'n bietjie jou geheue: Jy was een van die beste krieketspelers wat die skool nóg opgelewer het. Gogga sou jaloers gewees het op jou wegswaaiers en Hansie sou wát wou gee om soos jy 'n bal te kon moker deur die dekvelde as die nood druk. En skielik hou jy op speel. Jy was 'n baie belowende losskakel. Naas sou sy voortande gee om jou potensiaal te kon gehad het. Die rugby het jy toe óók gelos. En as ons begin kyk na jou skoolwerk ... Thys, jou punte is ver onder jou vermoëns. Verlede jaar het jy deurgeskraap, en dit nadat jy met die halfjaar-eksamen nog 'n B-plus gemiddeld gehandhaaf het. Nou vra ek jou weer: Wat is aan die gang?
- MATTHYS : Niks nie, Meneer.
- CAREL : Onsin! Moenie vir my sê niks nie. Jy't skielik belangstelling in alles verloor!
- MATTHYS : [SUG — NOU VOLG SY OSCAR-GEHALTE TONEELSPEL]
Ek was nog heel orraait tot verlede jaar Julie, Meneer. En toe ...
- CAREL : [POUSE] Toe wat, Matthys?
- MATTHYS : Toe begin die dinge my vang, Meneer.
- CAREL : Watse dinge?
- MATTHYS : My ma se dood en my pa ... [BREEK AF]
- CAREL : Wat van jou pa?
- MATTHYS : [PATETIES] Hy's afgedank einde verlede jaar ...
- CAREL : Jy bedoel seker sy pos is aan die einde van verlede jaar gerasionaliseer? Jou pa is nie afgedank nie, Matthys!
- MATTHYS : J-ja, dis eintlik wat ek bedoel. Dit het maar aan my gevat, Meneer.
- CAREL : Snaaks genoeg, om die een of ander rede wil jou storie net nie vir my klop nie. Hoe verklaar jy dit dat jy vir drie jaar goed presteer ná jou ma se dood, en ewe skielik "vang" dit jou, hê?
- [STILTE]
- CAREL : Daai storie koop ek nie.
- MATTHYS : Ek was kwaai bekommerd oor my pa sy werk gaan verloor, Meneer.
- CAREL : Ja, dit kan ek verstaan, maar dis nog nie vir my genoeg rede hoekom jy belangstelling in alles verloor het nie.
- MATTHYS : Dis maar net hoe dit gebeur het, Meneer. Ek kan dit nie help nie.
- CAREL : Goed. Kom ons aanvaar dis waar. Wat gaan jy doen daaromtrent?
- MATTHYS : Wat gaan ek dóén, Meneer?
- CAREL : Ja. Jy kan nie so aanhou nie. Jy't van besliste kandidaat vir die leerlingraad vanjaar, en sterk aanspraakmaker op die hoofseunskap volgende jaar, geval tot 'n sterk kandidaat om vroeg die skool te verlaat. 'n Teleurstelling soos ek nog nooit in my amper twintig jaar van skoolhou in 'n leerling beleef het nie. Daarom vra ek jou: Wat gaan jy daaromtrent doen?
- MATTHYS : Ek sal maar harder probeer, Meneer.
- CAREL : [POUSE] Matthys ... ?
- MATTHYS : Ja, Meneer?
- CAREL : Kry jy warm vandag?
- MATTHYS : Nie juis nie, hoekom vra Meneer?
- CAREL : Want dis eintlik koelerig vandag, dis bewolk, en jou voorkop is blink van die sweet. Kyk na my. [POUSE] Hmmm.
- MATTHYS : Wat, Meneer?
- CAREL : Ek is verbaas jou pa was nog nie by die skool nie. Vra hom asseblief om met my te skakel. So spoedig moontlik.
- MATTHYS : Hoekom Meneer?
- CAREL : Dit sal al wees, dankie Matthys. Jy mag maar gaan.
- BRUGMUSIEK. DOOF NA PERSONEELKAMER LATER DIE OGGEND.
- FRIEDA : Maar Carel, dit klink my mos die kind gebruik dwelms!
- CAREL : Wel, Frieda, ek weet darem nie. Hy kan dalk net siek wees.
- FRIEDA : Ek weet nie, jong. Natgesweet, groot pupille — jy sê jy dink hy't gewig ook verloor?

- CAREL : Ja. Wel, ek sal nou nie my kop op 'n blok sit nie, maar dit lyk tog vir my so, ja. Hy was 'n lekker fris mannetjie verlede jaar, en nou's dit vir my of hy sommer half tengerig geword het. Miskien verbeel ek my maar net.
- FRIEDA : Jong, Carel, met hierdie Charl wiesenaam wat hulle nou die nag by 'n nagklub met dwelms betrap het, is enigiets seker moontlik! Het jy gelees hoe die kinders gom en petrol, butaangas, merkerpenne, ag, enige ding wat skerp ruik, kan jy maar sê, snuif om sogenaamd *high* te raak?
- CAREL : Ja. En dan begin hulle al sommer hier by nege, tien jaar oud al. En as dit nie dít is nie, dan's dit alkohol! Waarheen is die ou wêreld tog op pad, hê Frieda?
- FRIEDA : Ja, ek wonder ook nogal. Veral as ek sien wat word van die kinders. Maar wie's die seun van wie jy praat?
- CAREL : Man, ek wil nou nie spoke opjaag voor ek oor die feite beskik nie, maar ek sal so ver gaan as om te sê sy pa was 'n taalonderwyser by een van ons buurskole. Johan van Rensburg.
- FRIEDA : Hmmm, ja. Ek ken Johan van Rensburg nie persoonlik nie, maar ek weet van hom. Hulle sê hy is ... wás ... 'n baie goeie Afrikaans-onderwyser?
- CAREL : Baie. Ek ken hom ook nie só goed nie, ek het hom net 'n paar keer by kringvergaderings en so ontmoet, maar sy dogter was hier by ons in die skool so twee, drie jaar gelede. Santa van Rensburg. Was jy toe al hier, Frieda?
- FRIEDA : Nee aarde, Carel, hoe vat jou kop dan nou? Ek het eers verlede jaar ná die wintervakansie hier begin, onthou jy?
- CAREL : O-ja! Dit voel vir my jy's al deel van die skool se binnegoed soos ek. Ieder geval, dis 'n baie oulike kind daardie, dié Santa van Rensburg. Sy was onder-hoofmeisie én kaptein van die swemspan. Haar broer is ook hier by ons. Matthys van Rensburg.
- FRIEDA : Wá-át?! Die seun in 11-C? Hý's Johan van Rensburg se seun en jy dink hý ...?!
- CAREL : Genugtig, nou praat ek my mond verby. Frieda, jy het dit nié van my gehoor nie en ek het dit ook nie gesê nie, gehoor?
- FRIEDA : [LAG] 'Skuus dat ek lag, maar ek het jou nie eers probeër uitvang nie. Jy't sommer so vanself jou mond verbygepraat! Maar wees gerus, ek belowe, my mond is gesnoer. [OORGANG] Jy sal my nie glo nie, Carel Snyman, maar Matthys van Rensburg is een van my grootste kopsere in die lewe! Hy stel nie belang in die vak nie, hy doen nie sy huiswerk nie en hy's sommer net 'n *general* pyn. Ek het hom dan al glad 'n paar keer gevang slaap in my klas! Nee, ek moet sê, hy is oor die algemeen net eenvoudig 'n negatiewe teenwoordigheid. Ek het al gewens ek kon van hom ontslae raak, want dan sou ek dalk iets uitgerig kon kry met die res van die ou sous.
- CAREL : Ja, en hy was nooit so nie, hoor? Hy was 'n modelleerling. Goed gepresteer, akademies én op sportgebied. Selfs nog meer as sy suster.
- FRIEDA : Ja weet jy, ek onthou nou! Toe ek pas hier begin het, wás hy nogal 'n oulike outjie. Maar ek weet nie wat het intussen oor sy lewer geloop nie, want hy's nou vir my 'n onsmaklike kind.
- CAREL : Hmm, soos 'n hele paar ander belhamels in die skool. Jong kyk, daar was darem al dae wat ek lus was om daai rottang uit te haal en goed onder hulle te voeter.
- FRIEDA : Ek hoor jou! Maar nou-ja, die wet is die wet, sê hulle, nè?
- CAREL : Ja, so sê hulle. Wat maak jy met hierdie spul ongemanierdes?
- FRIEDA : Jong, Carel, mens kan mos nie met die spul huis hou nie. Ek het allerhande skemas.
- CAREL : Ja, laat ek hoor?
- FRIEDA : Elke oortreding word opgeskryf in 'n boekie onder die kind se naam met die datum daarby. As 'n kind nie sy huiswerk gedoen het nie, kry hy detensie ook.
- CAREL : Hmmm. Ek vind detensie is meer 'n pyn in die onderwysers se nekke as vir daardie blikskottels wat ons ná skool moet oppas!
- FRIEDA : Presies! Daarom het ek nou 'n merietestelsel ook ingevoer.
- CAREL : Ja?
- FRIEDA : Met elke klastoets haal ek die boeteboekie ook uit wanneer ek nasien. Een oortreding in die tyd voor die toets word nie gepenaliseer nie, maar vir elke bykomende oortreding trek ek 'n

persentasiepunt af. Goeie gedrag word beloon met 'n ekstra persentasiepunt. Met uitsonderlike goeie gedrag, stuur ek kinders na die bronneseentrum om oor enige biologiese onderwerp waarvan hulle hou, te gaan oplees en in die klas op 'n Vrydag te kom verslag doen, waarvoor hulle ook punte kry. Dis dan in plaas van die normale Vrydaghuishwerk wat ek altyd probeer om so 'n groot pyn as moontlik te maak.

CAREL : Maar Frieda, jy's vol planne! En as hulle nou swak vaar met so 'n klasverslag?

FRIEDA : Dan reken ek net nie daardie punte by nie.

CAREL : En ... werk dit?

FRIEDA : Vir die pligsgetroues en die gehoorsames, ja. Die res kry maar hardepad. Ek wag tot daar gemiddeld twee oortredings per week aan die einde van 'n maand is, en dan stuur ek hulle uit die klas. Hoe hulle daardie werk, waaroor hulle die volgende dag moet toets skryf, inhaal, is hulle saak.

CAREL : Ja, 'n mens se geduld en kreatiwiteit word tot die uiterste beproef in 'n paar gevalle. Ek probeer maar om my klasse so interessant en prikkelend as moontlik te maak. Die graad tiens moet nou vir my 'n draaiboek of dramateks skryf oor Eietydse Suid-Afrikaanse geskiedenis, wat hulle óf kan verfilm as hulle 'n videokamera in die hande kan kry, óf as 'n toneelstuk in die klas kan opvoer.

FRIEDA : Dis interessant! Carel Snyman, kan ek by jou kom geskiedenis neem?

CAREL : Enige tyd, Frieda Nel. Ek's veral na-ure beskikbaar!

BRUGMUSIEK. DOOF NA HOËRSKOOLHEK NÁ SKOOL.

MATTHYS : Hallo!

VERONICA : [ONENTOESIASTIES] Hi.

MATTHYS : Ek het jou mos laas week daar by Paul se huis gesien, nè?

VERONICA : Maybe.

MATTHYS : Ek is Matt van Rensburg, Charl se pêl. Jy weet, Charl du ...

VERONICA : Yes I know.

MATTHYS : Jis, jy's nie die vriendelikste ding op twee bene nie, is jy?

VERONICA : Wat soek jy?

MATTHYS : Hei! Ek sien jou hier staan en obviously wag vir 'n lift, en toe sê ek maar net hallo. Dink jy miskien ek is óók een van die fools wat sê jy's die hôtste mik in die skool? Vergeet dit ou dollie. Nie by my nie!

VERONICA : Look, I'm sorry. Ek het nie bedoel om nasty te wees met jou nie. It just slipped out. Ek stres currently 'n bietjie [POUSE] Jy's mos Santa se broer, nè?

MATTHYS : [VERBAAS] Waar ken jy háár vandaan?

VERONICA : Sy was 'n paar keer al by onse huis.

MATTHYS : Well, slaat my dood! Om te wat?

VERONICA : [SKALKS] Met my ma te chat — oor jou.

MATTHYS : Oor my? Hoekom?

VERONICA : [LAG] No, I'm just joking, man! Ek weet nie wat soek sy daar nie. [BETEKENISVOL] Except maybe om Andrew te sien ...

MATTHYS : Wie's dit — jou broer?

VERONICA : Ahum.

MATTHYS : O-o-o- ... Dankie dáárvoor, my dingetjie. Thank you very much! [LAGGIE — OORGANG] Hei, wat sê jy van ou Charl se arrest?

VERONICA : He was a fool to get caught.

MATTHYS : Ja, maar dink aan die side effects!

VERONICA : Watse *side effects*?

MATTHYS : Well, die cops gaan nou seker allerhande vrae begin vra en dan kom hulle dalk by my uit en ...

VERONICA : Shit scared, are we?

MATTHYS : Wie't van bang gepraat?

VERONICA : Jou hele baby face spel "*petrified*", Thysie.

DRAMATIESE MUSIEK OP EN DOOF VIR SLOOTAANKONDIGING

Simptomatiesegedrag by dwelmverslawing

Dissipline en dissiplinering

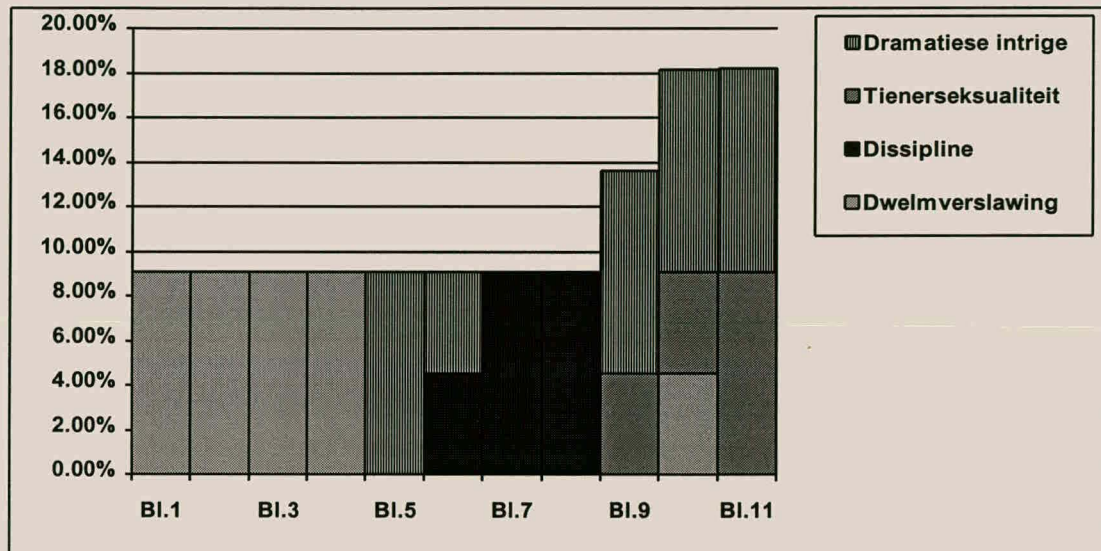
Dramatiese intrige

Tienerseksualiteit

Bladsynommers

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

'n Persentasie-ontleding van bogenoemde bring die volgende aan die lig:



4.3.7 Metodiek en interpretasie

Persentasies is bereken op die totale aantal bladsye wat die betrokke episode beslaan, waar die totaal, naamlik elf bladsye, gelyk is aan eenhonderd persent. Elke bladsy verteenwoordig dus 9,09% van die geheel. Volgens die tematiese verdeling per bladsy, word persentasies toegeken op grond van die pro rata-verteenvoording van die betrokke tema per bladsy.

Daarvolgens word aangedui dat die simptomatiese gedrag by dwelmverslawing die eerste vier bladsye beslaan, dramatiese intrige oorheersend is op bladsy vyf, terwyl die tema, dissipline en dissiplinering, op bladsy ses dieselfde persentasieverteenvoording geniet as die dramatiese intrige. Die daaropvolgende twee bladsye word hoofsaaklik deur dissipline en dissiplinering in beslag geneem, terwyl tieners seksualiteit vanaf bladsy nege ingefaseer word. Waar twee of meer temas per bladsy aangeraak word, word die persentasiewaarde van elk nie noodwendig verdeel nie. Indien die verteenwoordigde temas ewe sterk tot die geheel bydra, is in die ontleding die volle persentasieverteenvoording toegeken. Dus is 9,09% aan die dramatiese intrige sowel as aan tieners seksualiteit toegeken.

By die somberekening van elke tema, sowel as die dramatiese intrige, is bevind dat 40,9% gewy is aan simptomatiese gedrag by dwelmverslawing, 22,72% aan dissipline en dissiplinering, 18,17% aan tienerseksualiteit en 40,09% aan dramatiese intrige, wat daarop dui dat 81,79% van die betrokke episode aan didaktiese materiaal gewy is, en 40,09% aan dramatiese intrige.

Hierdie verhouding wyk dus aansienlik af van die BBC-formule, waar, soos reeds aangedui, slegs 15% van die gegewe aan didaktiese materiaal afgestaan is. Marknavorsing is egter nie ingestel op sulke presiese besonderhede nie en reflekteer bloot 'n geheelbeeld van 'n bepaalde tydperk of greep uit 'n langtermyn verhaal. Gevolglik is 'n bepaling van die wenslikheid al dan nie van 'n verhouding soos wat hier aan die lig gekom het, nie moontlik nie.

4.3.8 Voorlopige evaluasie

Die gebrek aan deurlopende insette deur 'n opvoedkundige adviseur het weer eens die vraag laat ontstaan of die verhaal as didaktiese hulpmiddel aan die doel beantwoord het.

Produksievergaderings is ook weens allerlei onvoorsiene faktore beperk tot weeklikse en soms twee-weeklikse informele gesprekke tussen die hoofskrywer en die uitvoerende regisseur, terwyl sommige riglyne wat van die sentrale ontwikkelingseenheid in Johannesburg ontvang is, óf laat was en daar gevolglik op eie inisiatief voortgegaan moes word, óf die riglyne tematies nie met die vervolggerhaalkonsep versoenbaar was nie:

Die *Miracles in Education*-veldtog is byvoorbeeld vir 4 maande (Junie tot September 1998) in die *Kultuur van onderrig en leer*-reeks gereflekteer, wat onderhoude met genomineerde presteerders in die onderwys behels het. Daarbenewens was die meeste van die genomineerdes nie Afrikaans magtig nie. Een telefoniese onderhoud, wat oor twee episodes versprei is, is egter deur die skoolhoof-karakter in die verhaal met 'n Afrikaanssprekende genomineerde van Pretoria-Noord gevoer. Om die veldtog verder te belig, het die “skoolhoof” ook met van sy “personeellede” oor die veldtog gesels.

Dit spreek vanself dat die *Miracles in Education*-veldtog vanuit 'n dramatiese oogpunt nie volhoubaar was nie. Om hierdie probleem te bowe te kom, is van die vroeër riglyne in die KOL-reeks waarvan al

die fasette nie belig is nie, aangewend, terwyl die reeks oor *Jeug en Lewensoriëntering* meer prominent behandel is.

Gedagtig dat die *aktiewe* interaktiewe element in *Didius en Kie*, as geslaagd beskou is en dit direkte kontak met luisteraars bewerkstellig het, was 'n soortgelyke aksie in die formaat van 'n vervolghverhaal nie moontlik nie om die volgende redes: Ondervinding van die vervolgreeks het aangetoon dat *jonger* luisteraars hoofsaaklik deelneem aan die aktiewe interaktiewe fases van die uitsending. Daarbenewens is die temas wat in die vervolghverhaal voorgekom het, nie pertinent op die primêre skoolsegment gemik nie, terwyl die tydsduur van die episodes (vyftien minute) onvoldoende was om 'n aktiewe interaktiewe element te akkommodeer. Die gebrek aan aktiewe interaksie is in 'n mate ondervang deur die deelname van persone wat vanuit hulle professionele hoedanighede in gesimuleerde situasies en deur improvisasie met die karakters binne die verhaal omgegaan het in die daarstelling van lewensgetroue beradingsessies, groeps gesprekke en *toesprake* of *lesings* binne die gegewe van die verhaal. Dit was voorts ook 'n poging om die didaktiese inhoud op 'n geloofwaardige wyse oor te dra en dit meer prakties te demonstreer.

So het 'n verteenwoordiger van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement die *skool se beheerliggaam* toegespreek oor die taalbeleid in die onderwys, bygestaan deur 'n verteenwoordiger van die Nasionale Taaladvieskomitee. Hierdie persone is op hulle eie name en titels aangespreek. 'n Kliniese sielkundige het die Veronica-karakter help erken dat sy verkrag is nadat sy vanweë die trauma in 'n ontkenningfase was, terwyl 'n maatskaplike werker haar in twee verdere sessies gehelp het om die trauma te verwerk. As gevolg van die feit dat sy verkrag is, het die vraag oor blootstelling aan die MI-Virus ontstaan, waarna sy ook deur 'n Vigs-berader bygestaan is.

Die Matthys-karakter, wat aan dwelmmiddels verslaaf geraak het, is in 'n rehabilitasiesentrum "*opgeneem*" waar hy *groepsterapie* saam met drie van die pasiënte — in een van die terapielokale by die sentrum — *ondergaan* het. Ook in hierdie geval is die berader se eie naam en van gebruik. Slegs die voorname van die pasiënte is gebruik, terwyl die naam van die inrigting verswyg is, sodat die identiteit van die pasiënte beskerm kon word. Die Van Rensburggesin is ook by die rehabilitasiesentrum deur die berader in 'n *groeps gesprek* aan die "*nuwe*" of "*gerehabiliteerde*" Matthys voorgestel.

By 'n latere geleentheid het dieselfde drie pasiënte, na voltooiing van hulle rehabilitasie, die *skool* kom toespreek oor die gevare van drank- en dwelmmisbruik. Sodoende is *dokumentêre interaksie* tot die verhaal toegevoeg.³

Veral die tonele in die rehabilitasiesentrum was daarop gemik om te demonstreer hoe daar met pasiënte gewerk word en wat die rehabilitasieproses behels. Die Matthys-karakter is byvoorbeeld vooraf deeglik deur die berader ingelig oor wat op hom wag en die reëls van die sentrum is aan hom neergelê in 'n poging om die vrees en onsekerheid van luisteraars wat dit mag oorweeg om rehabilitasie te ondergaan, uit die weg te ruim.

Personeel van die rehabilitasiesentrum het na die SAUK gebel om te berig dat feitlik al die pasiënte en selfs van die personeel saans om agtuur inskakel om die verhaal te volg sedert die opnames daar gemaak is.

Die dokumentêre interaksie blyk uit reaksie van luisteraars 'n besonder geslaagde manier te gewees het om spesifieke lewensvaardighede by luisteraars tuis te bring en om 'n bepaalde bewustheid — soos byvoorbeeld deur MIV / VIGS-opvoeding — te skep.

Uit gesprekke met die akteurs in die verhaal en die genooide professionele persone, het dit geblyk dat albei groepe daarby gebaat het: Akteurs het enersyds groter empatie met hulle karakters en die situasies waarin hulle hulle bevind en andersyds groter begrip vir en kennis van die onderskeie lewensvaardighede wat behandel is, verkry. Beraders, verteenwoordigers van die onderwysdepartement en ander kundiges het bykans sonder uitsondering laat blyk dat die ateljeesituasie 'n onnatuurlike omgang met bekende situasies veroorsaak wat hulle met nuwe insig of ander oë na hulle beroepe laat kyk het.

Verskeie telefoonoproepe en briewe van luisteraars het aangedui dat die verhaal positief ontvang is en dat hulle dit leersaam gevind het, alhoewel dit opvallend was dat genoemde luisteraars oorwegend die ouers van tieners of selfs bejaardes was. Teikengehore sal dus voortaan deeglik nagevors moet word, terwyl aggressiewe bemerking van opvoedkundige programme vir die jeug gedoen sal moet word.

Meer besonderhede aangaande die uitslag van marknavorsing op die verhaal word in die slothoofstuk van hierdie studie behandel.

Aantekeninge

1. Sien ook die marknavorsingsuitslae soos bespreek in Hoofstuk 5 van hierdie studie.
 2. 'n Akroniem as skuilnaam vir al die lede van die produksiekomitee.
 3. 'n Voorbeeld van hierdie geïmproviseerde spel is ingesluit by die ander twee klankopnames wat hierdie studie vergesel.
-

HOOFSTUK 5

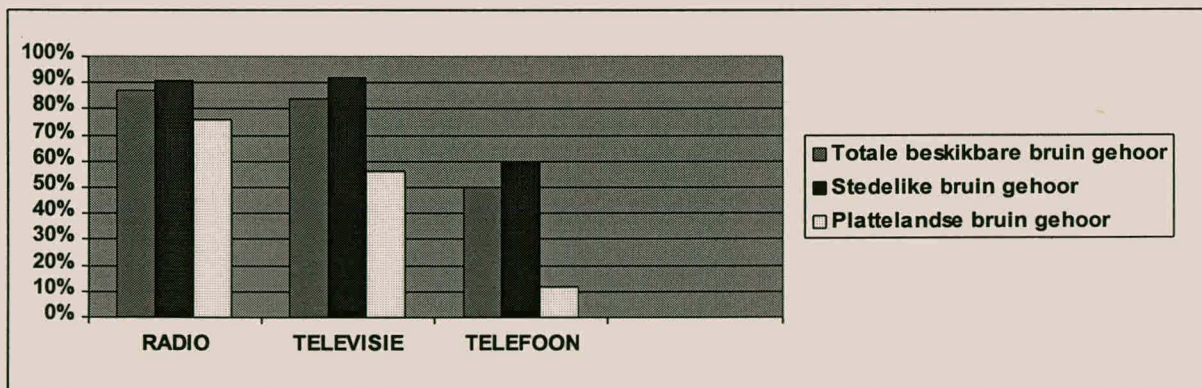
Samevatting en aanbevelings

5.1 Marknavorsing

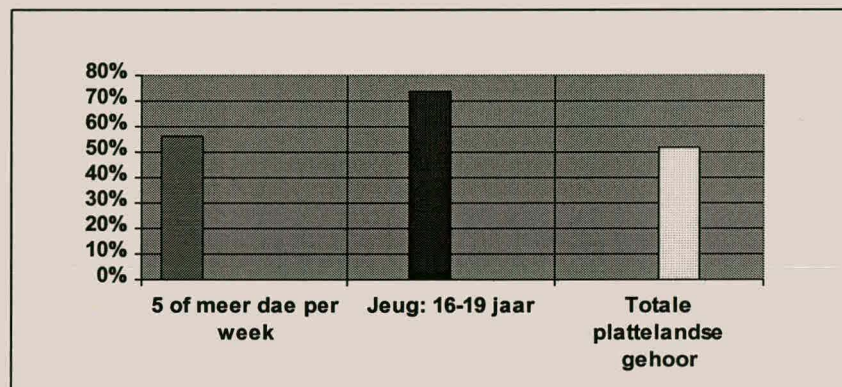
Aangesien die opdrag van die regering aan die SAUK se Opvoedkundige Radio Afdeling is om programme op lewensvaardighede te baseer sodat veral die histories-benadeelde gemeenskappe opgehef kan word, is die firma, *Decision Surveys International (Pty) Ltd* van Johannesburg, se marknavorsing t.o.v. Radiosondergrense uitsluitlik op bruin Afrikaanssprekendes gedoen. Dit spreek vanself dat die histories-bevoordeelde (wit) Afrikaanssprekendes nie noodwendig minder by hierdie programme gebaat het nie. DSI het die volgende algemene opmerkings oor Radiosondergrense se opvoedkundige programme van 1998 gemaak:

Radio het die potensiaal om 87% van die Afrikaanssprekende bruin gemeenskap tussen die ouderdomme van 12 en 49 te bereik. Onder die bruin plattelandse gemeenskap is die potensiaal 76%. Daarteenoor bereik televisie 84% van die bruin Afrikaanssprekendes en slegs 56% in plattelandse gebiede.

Aangesien die telefoon 'n belangrike rol speel in die deelname van luisteraars aan radioprogramme, is ook hierdie faktor in berekening gebring. 50% van die bruin Afrikaanssprekendes tussen die teikengroep van 12 tot 49 jaar beskik volgens DSI se navorsing oor werkende telefone in hulle huise. Van die bruinmense wat opleiding ondergaan het tot op Graad 11 en hoër is die persentasie egter 72. Onder diegene wat baie belangstel in leer, beskik 62% oor werkende telefone, terwyl 60% van die bruinmense in stedelike gebiede telefone in hulle huise het.

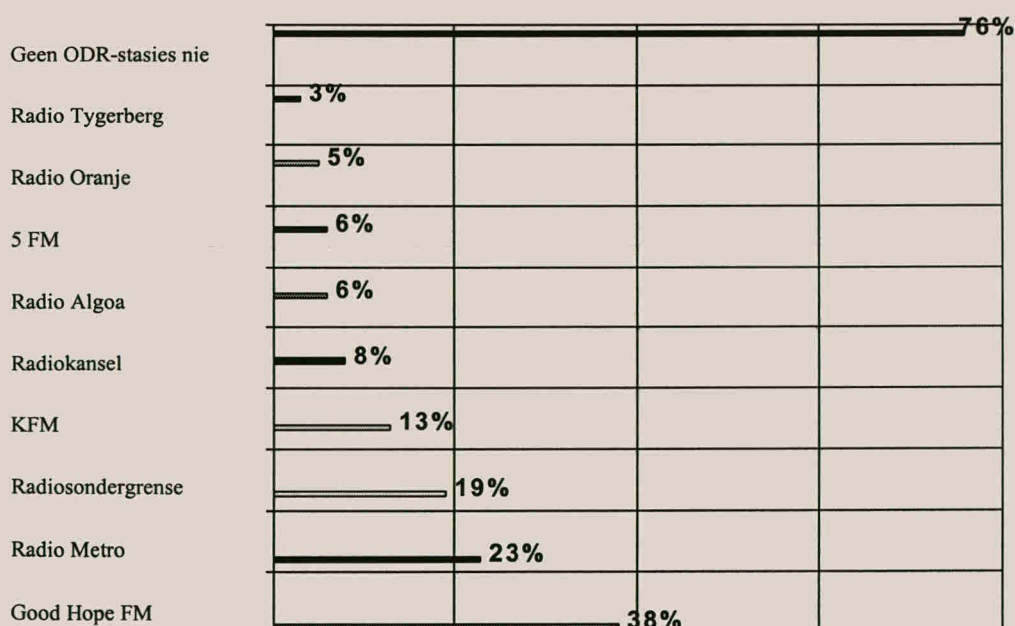


Wat radioluistergewoontes betref, skakel 56% van die stedelike respondente vyf of meer dae per week in op die radio, terwyl 52% van die beskikbare bruin plattelandse gehoor vyf dae of meer per week na die radio luister. 74% van alle respondente tussen 16 en 19 jaar oud luister vyf of meer dae per week na die radio.

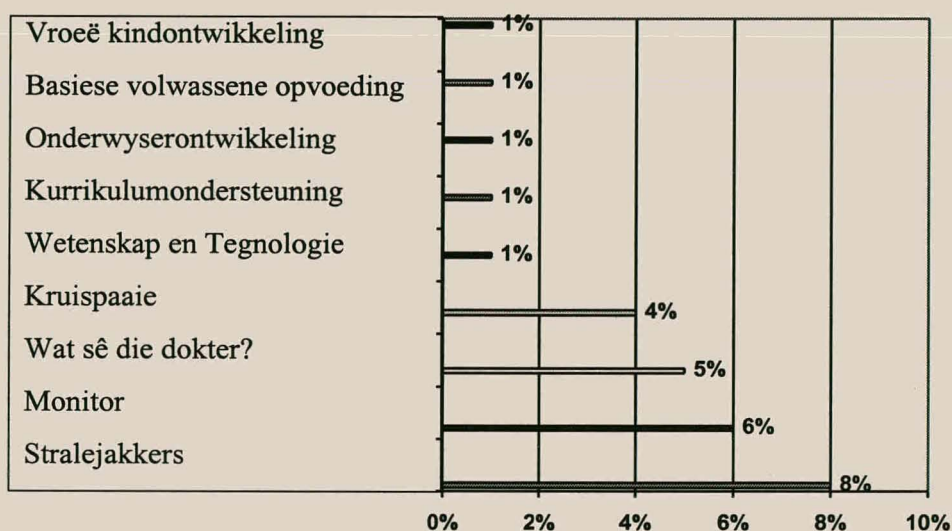


Die beste radiostasie om bruinmense mee te bereik is egter Good Hope FM wat 38% van die potensieële luistertal bereik, gevolg deur Radio Metro met 23%. Onder tieners tussen 12 en 15 jaar oud is die syfer vir Good Hope Fm 50%. Radiosondergrense is nie die beste radiostasie om die bruin gemeenskap mee te bereik nie, aangesien slegs 19% van die beskikbare gehoor aangedui het dat hulle “die afgelope vier weke” na RSG geluister het. Van die respondente wat wel geluister het, was 22% in die ouderdomsgroep 25 tot 49, terwyl 13% in die ouderdomsgroep 12 tot 15 jaar was.

Diagrammaties is dit soos volg deur *Decision Surveys International* uiteengesit:



Met betrekking tot opvoedkundige programme het slegs 10% van die respondente tussen 12 en 49 jaar oud aangedui dat hulle “die afgelope vier weke” na een of meer opvoedkundige programme op Radiosondergrense geluister het. Hiervan was die twee gewildste programme “Wat sê die dokter?” (Woensdae om 11:05 – 12:00) en “Kruispaaie” (Dinsdag tot Vrydag om 20:00 – 20:15). Hierdie programme het 5 en 4% respektiewelik van die bruin gemeenskap oor “die afgelope vier weke” bereik. Die ander opvoedkundige programme op Radiosondergrense het 1% of minder van die bruin luistertal bereik, wat volgens DSI te klein is vir verdere analise.

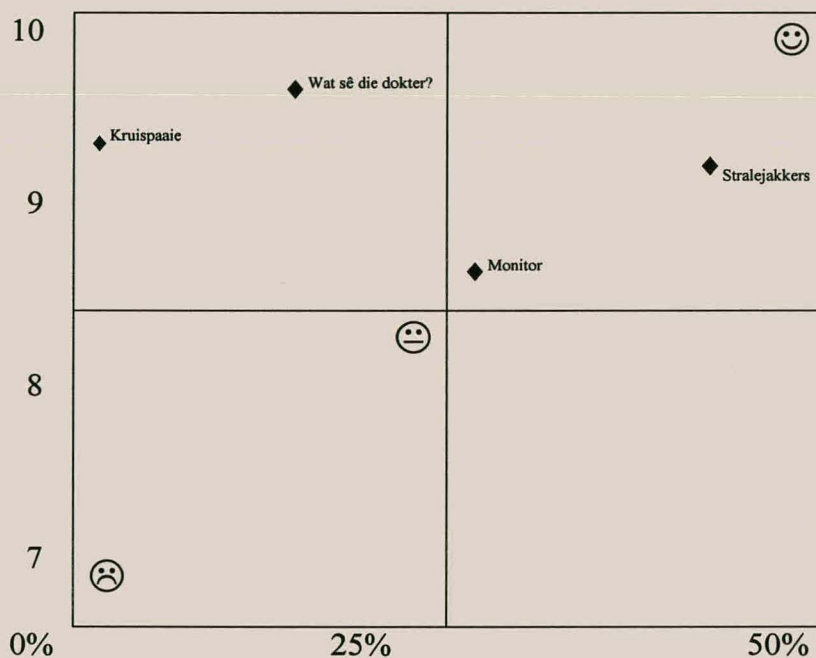


Word die syfers vir “Wat sê die dokter?” en “Kruispaaie” egter met twee ander gewilde programme op Radiosondergrense, die vervolgverhaal “Stralejakkers” (Maandag tot Vrydag om 14:45 – 15:00) en die oggend aktualiteitsprogram, “Monitor” (Maandag tot Vrydag om 06:30 – 08:30) vergelyk, verbeter die perspektief onmiddellik: “Stralejakkers” het 8% van die bruin gehoor bereik en “Monitor” 6%. Veral as in ag geneem word dat “Kruispaaie” saans in “dooie tyd” (soos die bedryf na die aandgleuf verwys) uitgesaai is, is die syfer relatief hoog.

“Kruispaaie” is deur bruin luisteraars gehoor, volgens DSI se navorsing, waarvan 78% nie vanjaar vir eksamens moes studeer nie. 61% van dié respondente is ouer as 25 jaar, 57% woon in stedelike gebiede en 75% het formele opleiding ondergaan tot minstens Graad 10. 59% van hierdie respondente was manlik.

Die verhaal se genietingsvlak was 9,3 uit 'n moontlike 10, wat hoër is as die vlakke van die nie-opvoedkundige programme, “Stralejakkars” (9,1) en “Monitor” (8,8).

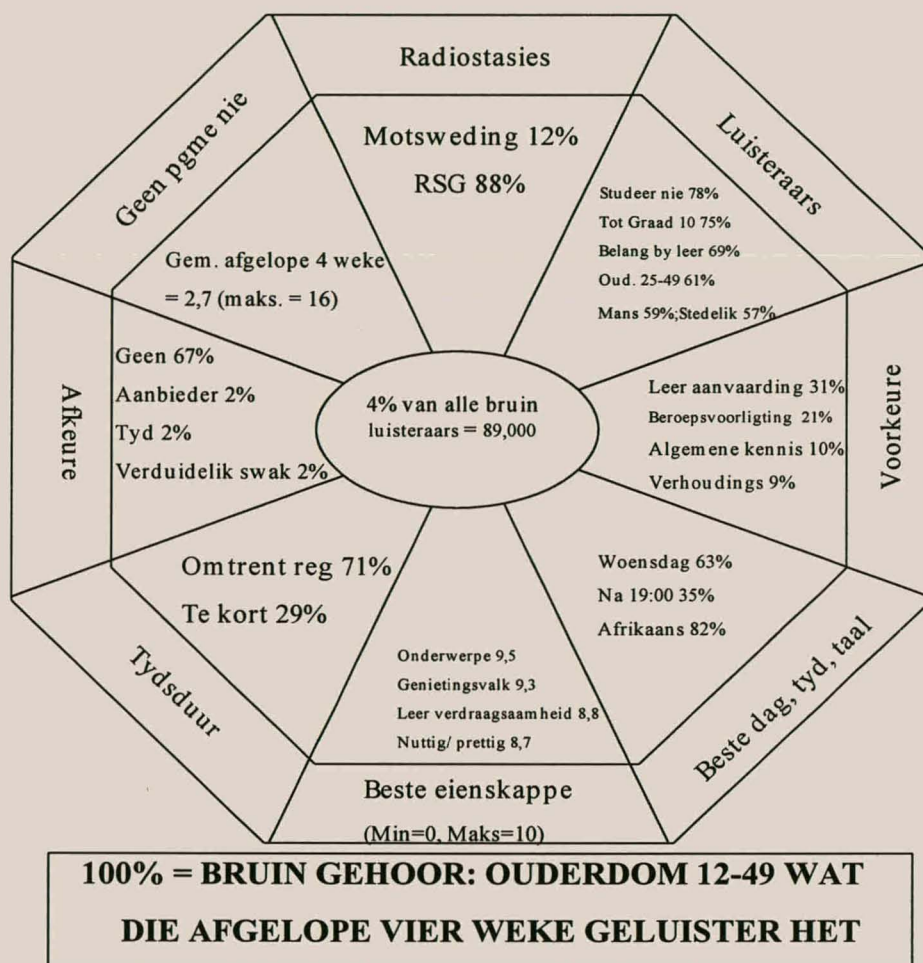
KOMPARATIEWE EVALUASIE VAN PROGRAMME
OP RADIOSONDERGRENSE
(Kombinering van luistertal en genietingsvlakke)



Die verhaal is veral waardeer vir die advies oor die hantering van probleme (31% van die respondente) en vir die beroepsvoorligting (21% van die respondente). Ander redes wat aangevoer is waarom die verhaal geniet is, was: “interessante onderwerpe”, “het my baie geleer omtrent verdraagsaamheid en begrip vir my medemens”, “pret” en “het my baie dinge geleer wat ek in my daaglikse lewe kan toepas.” 67% van die respondente het aangevoer dat daar geen element in die verhaal was waarvan hulle nie gehou het nie, terwyl afkeure minimaal en só uiteenlopend was, dat dit volgens DSI nie berekenbaar was nie.

Decision Surveys International het dit diagrammaties soos volg uiteengesit:

**JEUG EN LEWENSORIËTERING/
KULTUUR VAN LEER EN ONDERRIG
(KRUISPAAIE)**



Ondanks die lae penetrasiesyfer van Radiosondergrense se opvoedkundige programme, en meer spesifiek die uitkomsgebaseerde vervolghaal, Kruispaaie, bly die luistersyfers bemoedigend:

	DINSDAG	WOENSDAG	DONDERDAG	VRYDAG
BRUIN	31 duisend	28 duisend	34 duisend	23 duisend
WIT	46 duisend	39 duisend	43 duisend	39 duisend
TOTAAL	77 duisend	67 duisend	77 duisend	62 duisend

5.1.1 Interpretasie

Uit die voorafgaande word die volgende geëkstrapoleer:

- (a) Die uitkomsgebaseerde hoorspel vervul 'n belangrike rol in die daaglikse programuitset van ODR-stasies en moet daarom as 'n onmisbare komponent van programbeplanning beskou word.
- (b) Faktore soos beskikbare gehoor, voorkeure t.o.v. dag en tyd van uitsending en 'n wetenskaplik-gefundeerde tematiese behoeftebepaling moet beslis in ag geneem word by die beplanning van die uitkomsgebaseerde hoorspel.
- (c) Opvoedkundige programme moet aggressief onder alle gemeenskappe bemark word, terwyl 'n kultuur van voortdurende evaluasie by uitsaaiers gevestig moet word.
- (d) Algemene opmerkings

Gegewe die kommentaar van respondente, en met in agneming van die hoër wit as bruin luistertal, blyk dit dat die uitkomsgebaseerde vervolghoorspel, Kruispaaie, oor 'n breë demografiese profiel en as multikulturele opvoedkundige hulpmiddel *geslaag*¹² het. Die *sukses* van die verhaal dui verder aan dat daar balans was tussen dramatiese en didaktiese intrige en dat daar aan die beoogde uitkomst voldoen is.

Met die *sukcesvolle* afhandeling van hierdie eksperiment, kan daar dus voortgegaan word met die formulering van 'n model waarvolgens Suid-Afrikaanse radiodramaturge uitkomsgebaseerde radiodramas kan skep.

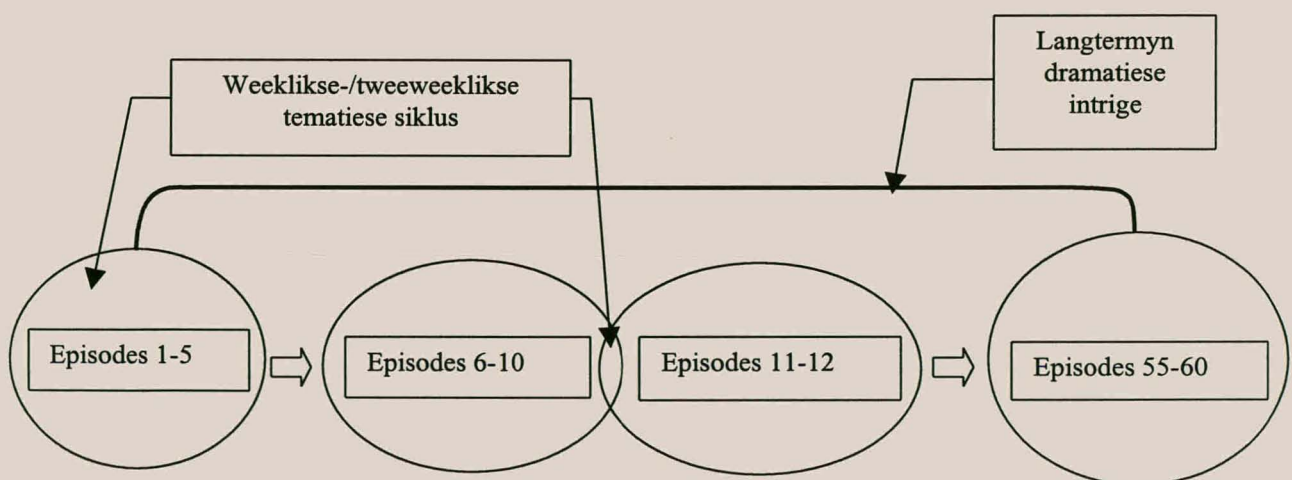
5.2 Wenke vir die skep van radiodrama as opvoedkundige hulpmiddel in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na inheemse taalgroepe

Soos reeds vasgestel, is dit van kardinale belang dat luisteraars hulle met uitsaaimateriaal moet kan vereenselwig. Dit sou die kern vorm in die formulering van 'n gepaste, doelmatige model wat benewens hierdie kernpunt ook sou bestaan uit 'n reeks wenke en voorskrifte:

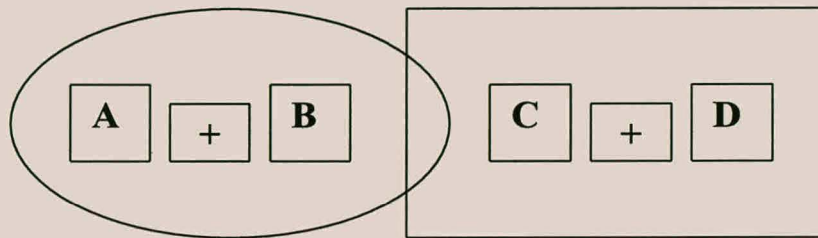
- 5.2.1 Die uitkomsgebaseerde vervolggreekse of -verhaal is 'n spesialisterrein. Van 'n radiodramaturg word verwag om geloofwaardige dialoog te skryf, maar nog hoër eise word aan die skrywer

van die uitkomsgebaseerde radiodrama gestel. Opleiding is dus, vir nuweling-dramaturge veral, 'n vereiste.

- 5.2.2 Hierdie dramavorm is arbeidsintensief. Een (veral onervare) persoon is nie by magte om 'n geslaagde reeks van meet af te konsipieer, na te vors, te skryf en vooruit te beplan nie, tensy die persoon vooraf in kennis gestel is van al die temas wat in die verhaal of reeks behandel moet word en ruim tyd gegun word om voor uitsending daaraan te werk. So 'n situasie is egter, veral in die geval van 'n langtermynverhaal of -reeks, nie wenslik nie, omdat gehalte en trefkrag noodwendig vanweë die werkklas ingeboet sal word.
- 5.2.3 Dit word aanbeveel dat 'n span, bestaande uit 'n minimum van drie persone, naamlik twee skrywers en 'n redakteur, lg. wat ook as regisseur kan optree, gevorm word om die uitkomsgebaseerde vervolgreëks of -verhaal te behartig. Hierdie span, of *produksiekomitee*, moet weekliks vergader om die volgende punte te bespreek en te koördineer:
- 5.2.3.1 Deeglike navorsing van elke tema is 'n voorvereiste. Indien die luukse van 'n navorser nie haalbaar is nie, moet dié taak onder die spanlede verdeel word. Feite moet deurgaans geverifieer word.
- 5.2.3.2 Intrige moet deeglik vooraf bepaal word. 'n Goeie, sterk dramatiese intrige moet rondom die didaktiese stof beplan word in weeklikse of uiters twee-weeklikse tematiese siklusse. Daarbenewens moet die breë intrige oor die langtermyn en die intrige vir elke afsonderlike episode beplan word:



-
- 5.2.3.3 Karakters en die samestelling of groepering van karakters moet noukeurig ondersoek word alvorens finale besluite geneem word. Soos dialoog, situasies en byklanke funksioneel moet wees, moet elke karakter ook 'n bepaalde, onmisbare bydrae tot die geheel kan lewer.
- 5.2.3.4 Tekste moet minstens tien dae voor opname deeglik bespreek en geanaliseer word en waar nodig, hersien word, alvorens dit aan die akteurs vir voorbereiding oorhandig word, ten einde 'n goeie produk te verseker.
- 5.2.3.5 Akteurs moet met omsigtigheid gekies word. Waar nodig en van toepassing, moet oudisies vir rolle gereël word.
- 5.3 Sorg moet gedra word dat dialoog te alle tye 'n natuurlike praatstyl handhaaf, nie prekerig of pedanties is nie en dat aan elke karakter 'n identifiseerbare spraakwyse toegeken word.
- 5.4 Die plasing en verspreiding van didaktiese gegewe moet so natuurlik moontlik met die dramatiese inhoud verweef word. Versprei die didaktiese inhoud oor soveel as moontlik van die fases van die intrige en vermy 'n *didaktiese blok* waarin die dramatiese intrige stagneer en deur didaktiese gegewe oorheers word.
- 5.5 Deur slegs te verwys na die problematiek rondom 'n didaktiese tema, byvoorbeeld VIGS, bied karakters geen oplossing op vraagstukke nie. 'n Tema word alleenlik behandel indien karakters in gesprek feitelike gegewens verstrek, antwoorde op vrae verskaf, wanpersepsies regstel, probleme oplos of alternatiewe voorstel wat uit navorsing voortspruitend is, of wanneer situasies (*oorsake en gevolge*) aangewend word om die didaktiese element van die verhaal te illustreer. Skrywers moet daarteen waak om nie persoonlike menings, oortuigings of ongefundeerde oplossings as *opvoedkundige evangelie* in hulle dialoog te verkondig nie. Waar 'n karakter 'n onwetenskaplike aanname of 'n aanvegbare stelling maak, of 'n foutiewe persepsie van 'n onderwerp het ten einde die dramaturg die geleentheid te bied om die teendeel of die ware toedrag van sake te illustreer, moet die regstelling só geformuleer word, dat dit nie *prekerig*, geforseerd of moraliserend word nie.
- 5.6 Gebruik verskillende karakters in afsonderlike tonele om dieselfde inligting uit nuwe gesigspunte oor te dra:



5.7 Sorg moet gedra word dat luisteraars met die gegewe en situasies kan identifiseer. Indien 'n verhaal byvoorbeeld hoofsaaklik op 'n plattelandse gehoor gemik word, is dit sinneloos om die verhaal in 'n stad te laat afspeel, mits daar bepaalde redes voor is en spesifieke uitkomst daardeur verwesenlik kan word. In so 'n geval is dit altyd wenslik dat die sentrale karakter 'n persoon uit die platteland is met wie die gehoor sou kon identifiseer. Insgelyks is dit foutief om aan 'n swart gehoor 'n verhaal voor te hou wat afspeel in 'n wit gemeenskap met Europese kulturele waardes en norme. Indien die sentrale karakters egter verhuis na so 'n gemeenskap, kan die gehoor met die verhaal identifiseer. Dit sou eweneens verkeerd wees om aan 'n wit gehoor 'n verhaal te bied met byvoorbeeld seksueel-oordraagbare siektes as hooftema, wat afspeel in 'n township waar al die karakters swart is en binne 'n Afrikakultuur leef, dink en werk.

5.8 Die samestelling van 'n didaktiese intrige kan van verhaal tot verhaal of van reeks tot reeks verskil. Die volgende elemente is egter in alle gevalle noodsaaklik:

DIDAKTIESE INTRIGE			
a — eksposisie	Toneel 1	Bewusmaking van 'n feit	deur karakter A of meer
b — verwikkeling	Toneel 2	Bevestiging van die gegewe	deur karakter B of meer
c — styging	Toneel 3	Voortsetting van gesprek	deur karakter A, B, C of meer
d — klimaks	Toneel 4	Wending of motoriese moment in <i>dramatiese</i> intrige	deur karakter A, of B, of C, of ander betrokkenes
e — afloop (opsioneel)	Toneel 5	Herbevestiging van gegewe (<i>hersiening</i>)	deur enige vorige karakter/s of vanuit 'n nuwe bron.*

Kortliks gestel, dus: Didaktiese stof moet, waar nodig en toepaslik, op soveel moontlik maniere gesê en herhaal word, veral indien die doel is om bepaalde meningswysigings of veranderde optrede teweeg te bring. * Vermoeg egter die toevoeging van didaktiese stof tot die afloop van die dramatiese intrige, om die persepsie van 'n *dramatiese les* of 'n *moraliteitspel* te verhoed.

Die voorafgaande word gekombineer met die volgende:

DRAMATIESE INTRIGE			
a — eksposisie	Toneel 1	Verhaallyn bekendgestel	deur karakter A of meer
b — verwikkeling	Toneel 2	Spanning of konflik veroorsaak	deur karakter B of meer
c — styging	Toneel 3	Bykomende faktore verdiep spanning of konflik	deur karakter A, B, C of meer
d — klimaks	Toneel 4	Spanning of konflik bereik 'n hoogtepunt	deur karakter A, of B, of C, of ander betrokkenes
e — afloop (opsioneel)	Toneel 5	Situasie word genormaliseer	deur enige vorige karakters.

Duidelikheidshalwe en ter illustrasie word die volgende fiktiewe voorbeeld voorgehou:

Didaktiese tema : MIV/VIGS-opleiding.

Dramatiese tema: Geen ras, ouderdom of geslag is immuun teen MIV/VIGS nie.

Karakters : Vader, moeder, dogter en vriendin.

Intrige : Eksposisie — dogter is uit saam met vriend en vriendin. Moeder besorg oor haar. Noem die gevare van plekke waar jongmense vergader en die beskikbaarheid van dwelms en drank wat kan lei tot (onveilige) seks. Vader stel haar gerus. Sê hulle het hulle dogter mos reg groot gemaak.

Verwikkeling — dogter en vriendin in kledkamer by nagklub. Vriendin vra of dogter en seunsvriend al seksueel verkeer het. Dogter sê hulle het al daarvoor gepraat, maar noem dan haar vrese t.o.v. swangerskap en vigs. Vriendin probeer haar oortuig dat sy haar verniet bekommer en noem dan 'n paar mites i.v.m. blootstelling aan die MI-Virus, soos dat dit beperk is tot homoseksuele verhoudings en swartmense. Die dogter gee die ware feite.

Styging — Vader, moeder en dogter aan tafel — moeder vertel dat sy gelees het van die skokkende persentasie MIV-besmettings in die land. Dogter en vriendin by die skool. Die vriendin noem dat sy die vorige week 'n bloedtoets by die kliniek laat doen het om aan die dogter te bewys dat sy onnodig bekommerd is oor MIV/VIGS. As die uitslag negatief is, of sy haar sal glo en ook seksueel aktief sal raak. Die dogter noem faktore soos hulle ouderdom, of hulle emosioneel gereed is om die verantwoordelikheid te aanvaar wat met seksuele omgang gepaard gaan en veilige seks. Haar vriendin lag haar uit en sê sy is preuts.

Klimaks — Die vriendin bel die dogter. Sy is in tranes — die uitslag van haar MIV-toets was positief. Sy sê sy wens sy het maar eerder na die dogter geluister en haar nie deur maats en vriende laat ompraat om seksueel aktief te wees nie.

In 'n vervolgverhaal sou die episode in alle waarskynlikheid, getrou aan die aard van die genre, hier geëindig het, terwyl in 'n enkeldrama daar waarskynlik ook 'n afloop kon gevolg het, byvoorbeeld:

Afloop — dogter en vriendin sit in 'n park. Die vriendin se selfverwyt en wanhoop is allesoorheersend. Die dogter troos en bemoedig deur te noem dat MIV-pasiënte vir jare aktief kan leef en werk voordat hulle siek word. Dat ander slegs draers van die virus is maar nooit Vigs-slagoffers word nie. Dogter by vader en moeder in die sitkamer. Sy bedank haar ouers vir hulle leiding en die goeie fondament wat hulle vir haar gelê het. Die vader vra haar of sy al besluit het watter beroep sy wil beoefen. Sy sê tot vroeër daardie dag nog nie, maar nadat sy met haar vriendin se pyn in aanraking was, voel sy geroepe om maatskaplike werk te gaan studeer, sodat sy professionele hulp kan bied.

5.9 Drama in enige vorm verg toewyding en gehalte in alle fasette om die aandag van 'n gehoor te behou. Met die uitkomsgebaseerde hoorspel moet daarna gestreef word om selfs 'n hoër gehalte te handhaaf as met die nie-uitkomsgebaseerde hoorspel. Indien 'n laegehalte produk aan die luisteraar gebied word, kan 'n negatiewe konnotasie ten opsigte van die uitkomsgebaseerde hoorspel die gevolg wees.

Die *Soul City* radioteks het bewys dat die uitkomsgebaseerde hoorspel liefers deur ervare skrywers, maar beslis onder die leiding van 'n ervare redakteur en/of uitvoerende regisseur aangepak moet word.

Die potensiaal van die uitkomsgebaseerde hoorspel is duidelik deur die DSI-marknavorsing bewys, maar dit bly betreurenswaardig dat uit die twaalf ODR-stasies van die Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie, geeneen vroeër reeds die inisiatief geneem het om veral die histories-benadeelde gemeenskappe deur middel van een van die hoekstene van die radio, die radiodrama, op te hef nie.

Voorts sal die gesindheid van radiostasiebestuurders teenoor 'n uitkomsgebaseerde benadering in die radiodrama drasties moet verander sodat meer uitsaaityd aan hierdie uiters waardevolle opvoedkundige

hulpmiddel beskikbaar gestel kan word. Solank as wat daar egter hardnekkig van owerheidsweë volgehou word met die filosofie dat Openbare Diens Radio winsgewend en ongesubsidieerd moet funksioneer, sal opvoedkundige programme en die uitkomsgebaseerde hoorspel *per se* uitgelewer wees aan die goedgeunstige finansiële ondersteuning van weldoeners, belanghebbendes en borgskappe, en sal sodanige programme nooit volwaardig opgeneem word in die mandaat van die Nasionale Uitsaaier nie.

Dit word ten slotte aanbeveel dat die impak van uitkomsgebaseerde hoorspele verder d.m.v. empiriese navorsing deur mediastudiegroepe binne geslote gemeenskappe ondersoek word, sodat die bevindinge van hierdie studie verder verfyn kan word. Indien daar uiteindelik 'n akademiese drukgroep na vore kan tree, mag die onderbenutting van 'n kragtige hulpmiddel soos die uitkomsgebaseerde hoorspel in 'n ontwikkelende Suid-Afrika eventueel beëindig word.

Aantekeninge

1. *Slaag en sukses* moet hier vanuit die (preteoretiese) programmakersoogpunt begryp word, soos by die inleiding tot hierdie studie verduidelik, en nie as 'n pedagogies-teoretiese of kommunikasie-wetenskaplike vertolking nie.
-

BIBLIOGRAFIE

- Agg, Howard. 1953. Broadcasting. In: Steinberg, S.H. (ed). Cassel's Encyclopaedia of literature Volume 1. London: Cassell and Company Ltd.
- Aman, Ingrid. 1977. Utilization of school programmes in Sweden. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- ANON. 1933. School Broadcasting. Paris: League of Nations. International Institute of Intellectual Co-operation.
- ANON. 1977. Research in Educational Television and Radio in Australia. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- ANON. 1993. At the market. Ten lessons for second language learners. (Drama in primary English education. Developed by members of the Young People's Theatre Education Trust, intended for use in standards 4 and 5.) Cape Town: Maskew Miller.
- ANON. 1994. Reconstruction and Development Programme, The. A policy framework. Johannesburg: Umanyano Publications.
- ANON. 1995. Education and Training in a Democratic South Africa. First steps to develop a new system. Pretoria: (White Paper, unpublished).
- ANON. 1996. Soul City 2. Episode 11. (Unpublished television drama script).
- ANON. 1997. Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century. Pretoria: (Information booklet distributed by the National Department of Education).
- ANON. 1997. Metlife Aids show, The. (Unpublished play developed by Cape Heart, a theatre company).
- ANON. 1999. Broadcasting Act, No. 4.
<http://docweb.pwv.gov.za/docs/legislation/act99-004.html>
- Awoonor, Kofi. 1973. A study of the influences of oral literature on the contemporary literature of Africa. (Authorised facsimile printed by microfilm of a Ph.D thesis). Michigan London: University Microfilms International.
- Beckley, Richard. 1967. Brecht. In: Hartnoll, Phyllis (ed). The Oxford companion to the theatre Third Edition. Oxford London New York: Oxford University Press.
- Bolton, Gavin. 1992. New perspectives on classroom drama. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.

- Boorsma, J.P. 1977. Educational Radio Broadcasting: Programme Policy and Decision Research. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Bowskill, Derek. 1974. Drama and the teacher. Bath Nairobi New York Toronto Victoria: The Pitman Press.
- Bulte, Ineke. 1984. Het Nederlandse Hoorspel - Aspecten van de bepaling van een tekstsoort. Utrecht: H & S.
- Burke, Jason. 1998. The BBC sends a message in soap. In: The Independent, 25 July: 16.
- Colclough, M. and Crowley, D. 1974. Setshaba le Togamaano / The People and the Plan. Vol. I, A report of the Botswana Government's educational project on the five year National Development Plan 1973 - 1978. Gaborone: University of Botswana, Lesotho and Swaziland. Division of Extra Mural Services.
- Cruywagen, E. 1992. The radio drama and the radio feature in South Africa: a comparative study. (Unpublished M.A. thesis, University of Durban-Westville.)
- Cruywagen, E. 1997. Didius en Kie. Episode 2. (Ongepubliseerde radiodrama. Teks en klankopname met vergunning van die Suid-Afrikaanse Uitsaaï Korporasie).
- Cruywagen, E. 1998. Kruispaaie. Episode 12. (Ongepubliseerde radiodrama. Teks en klankopname met die vergunning van die Suid-Afrikaanse Uitsaaï Korporasie).
- Decision Surveys International. 1998. Quantitative survey. Radio listening. (Unpublished market research disclosed by courtesy of the Broadcast Research Department of the South African Broadcast Corporation).
- De Munnik, E.O. 1993. Listening and learning. Pretoria: University of South Africa.
- Esslin, M. 1978. An anatomy of drama. London: Sphere Books Ltd. Abacus Edition.
- Fiske, John. 1982. Introduction to communication studies. London New York: Methuan & Co. Ltd.
- Foote, Dennis. 1977. Satellite broadcasting to small areas. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Forbes, Mildred P. 19223. Good citizenship through story-telling. New York: The MacMillan Company.
- Fourie, Pieter J. 1988. Aspects of Film and Televisison Communication. Johannesburg Cape Town Wetton: Juta & Co. Ltd.

- Frey, Christer. 1977. A method to study the effects of media in the classroom. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Galombik, Nicola and Lekorotsoana, George, et al. 1996. Educational Broadcasting Plan. Proposal for a partnership between the Department of Education and the South African Broadcasting Corporation. Johannesburg: (Unpublished).
- Garcia, A. en Sternberg, P. 1989. Sociodrama: Who's in your shoes? New York Westport Connecticut London: Praeger.
- Goldstein, S. 1997. Korrespondensie oor die werksaamhede van die nie-regeringsorganisasie, *Soul City*.
- Gray, F. 1981. The nature of radio drama. In: Lewis, P. (ed). Radio drama. Longman, Inc.
- Hanák, K. 1977. Utilization of school broadcasting in Hungary. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Hardy, Forsyth. 1966. Grierson on documentary. London: Faber and Faber Ltd.
- Hartnoll, Phyllis (ed). 1967. Piscator, Erwin. The Oxford companion to the theatre Third Edition. Oxford London New York: Oxford University Press.
- Heintz, J. 1995. E-Poskorrespondensie oor die stand van opvoedkundige radio-uitsendings in Nederland.
- Ing, C.M. 1953. Didactic poetry. In: Steinberg, S.H. (ed). Cassell's Encyclopaedia of literature Volume 1. London: Cassell and Company Ltd.
- Jackson, Tony (ed). 1980. Learning through theatre. Essays and casebooks on theatre in education. Manchester: Manchester University Press.
- Jamieson, A. and Stannad, C. 1977. Monitoring, research, planning and decision-making in School Broadcasting. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Kapa, D. (et.al). 1996. Soul City Radio II. Episode 10. (Unpublished radio drama script).
- Kent, Brian. 1977. Evaluation and Educational Broadcasting in Australia. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Kerr, David. 1995. African broadcasting pioneers and the origins of radio drama at Central African broadcasting services. In: Critical Arts. Culture and media. 9 (1): 30 - 52.
- Klapper, J.T. 1963. The effects of mass communication. U.S.A: The Free Press, a corporation.

- Krawcewicz, Stanislaw. 1977. Radio-Television University for Teachers in Poland. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Landy, Robert J. 1982. Handbook of educational drama and theatre. Westport London: Greenwood Press.
- Lermen, Birgit H. 1975. Das traditionelle und neue Hörspiel im Deutschunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Lesser, Gerald S. 1974. Children and Television. Lessons from Sesame Street. New York: Random House.
- Levenson, William B. 1945. Teaching through radio. New York: Farrar & Rinehart, Inc.
- Lödqvist, Jan. 1977. Evaluation of two educational media projects. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- MacMahon, John. 1977. Radio Scoile: Research and Evaluation. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Mak, J.J. 1953. Bestiary. In: Steinberg, S.H. (ed). Cassell's Encyclopaedia of literature Volume 1. London: Cassell and Company Ltd.
- McLuhan, M. 1973. Understanding media. London: Sphere Books Ltd. Abacus Edition.
- Morgan, Norah and Saxton, Juliana. 1987. Teaching drama. London Melbourne Sydney Auckland Johannesburg: Hutchinson Education.
- Müller, G. 1962. Dramaturgie des Theaters, des Hörspiels und des Films (siebente Auflage). Würzburg: Konrad Triltsch Verlag.
- Nicol, Patricia. 1998. Ambridge it's not, but the tale of village life has farmers hooked. In: The Independent, 25 July: 16.
- Odendaal, L.B. 1968. Prinsipes van die radio drama. P.K. Sovenga: Publikasies van die Universiteitskollege van die Noorde.
- O'Toole, John. 1976. Theatre in education. New objectives for theatre - new techniques in education. London Sydney Auckland Toronto: Hodder and Stoughton.
- Polsky, Richard M. 1974. Getting to Sesame Street. Origins of the Childrens's Television Workshop. New York Washington London: Praeger Publishers.

- Pretorius, H. 1978. Die begrip Drama-in-die-onderwys — met verwysing na die toepassing daarvan in Suid-Afrikaanse skole. (Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.)
- Redington, C. 1983. Can theatre teach? Oxford New York Toronto Sydney Paris Frankfurt: Pergamon Press.
- Rosenthal, E. 1974. You have been listening. Cape Town: Purnell & Sons (S.A.) (Pty) Ltd.
- Robinson, John and Barnes, Neil. 1977. What kind of evaluation is useful to Adult Education Broadcasting? In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Robinson, Ken (ed). 1980. Exploring theatre and education. London: Heinemann.
- Schutte, H.J. 1984. Die radiodrama: 'Blind' met klank en ideëryk. In: Malan, C. (red). Spel en spieël. Johannesburg Kaapstad: Perskor-Uitgewery.
- Schutte, Jan. 1978. Die radiodrama. In: Senekal, J.H. (red). Beeld en bedryf. Pretoria: J.L. van Schaik (Edms.) Bpk.
- Searle, Barbara and Suppes, Patrick. 1977. The Nicaragua Radio Mathematics Project. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Smethurst, William (ed). 1980. The Archers. London: Eyre Methuan Ltd.
- Strydom, A.E. 1980. 'n Empiriese ondersoek na die benutting van die Skoolradiodiens. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Suid-Afrikaanse Instituut vir Opvoedkundige Navorsing (verslag 0-105).
- Strydom, G.S. 1975. Die totstandkoming en uitbouing van die skoolradiodiens van Radio Bantu. Pretoria: Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing (verslag 0-53).
- Styan, J.L. 1975. The dramatic experience. A guide to the reading of plays. Cambridge London New York Melbourne: Cambridge University Press.
- Svensson, Rolf. 1977. Trialogue: A research and development project. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.
- Swortzell, Lowell (ed). 1990. International guide to children's theatre and educational theatre. A historical and geographical source book. New York Westport, Connecticut London: Greenwood Press.
- Terry, Paddy (ed.) 1993. At the market. Ten lessons for second language learners. Cape Town: Maskew Miller Longman (Pty) Ltd.

Thompson, R.H.J. 1977. Evaluation and research for Educational Broadcasting in Kenya. In: Bates, Tony and Robinson, John (eds). Evaluating educational television and radio. Milton Keynes Buckinghamshire: Open University Press.

Wagner, Betty Jane. 1980. Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium. London Melbourne Sydney Auckland Johannesburg: Hutchinson Education.

BYLAAG 1**(a) Die Heropbou en Ontwikkelingsprogram**

Van die kernelemente wat van toepassing is op die terrein van hierdie studie, soos bespreek in die inleiding, is vir die doel van hierdie bylaag uit die 1994 H.O.P.-publikasie van die ANC vertaal. Die numering is in ooreenstemming met die vertaalde gedeeltes.

- 1.2.2. Die inkomsteverspreiding is wangebalanseerd ten opsigte van ras en getalverhouding. Die ekonomie is gebou op stelselmatige rassese segregasie in bykans elke sfeer van die Suid-Afrikaanse samelewing: Plattelandse gebiede word gekenmerk deur sterk-ontwikkelde kommersiële plase in blanke besit en onontwikkelde, verarmde en primitiewe swart gemeenskappe. Dorpe en stede word weer verdeel in swart townships en plakkerskampe sonder basiese infrastruktuur soos elektrisiteit, lopende water en sanitasie, en blanke woonbuurte met goed-ontwikkelde infrastruktuur.
- 1.2.3. Segregasie het egter ook 'n nadelige uitwerking gehad op onderwys en opleiding, gesondheidsorg, welsyn, vervoer en die arbeidsmark. Letsels van ongelykheid en ekonomiese onbekwaamheid is voorts vererger deur reuse konglomerate wat deur blankes gedomineer is. Lae besoldiging in die handel- en nywerheidssektore en arbeidsegregasie het vaardighede en skoling in die hande van blankes geplaas. Swart werkers is dus swak toegerus gelaat vir die snel-veranderende wêreld ekonomie.
- 1.2.4. Gevolglik word Suid-Afrika gekonfronteer deur ernstige probleme in bykans elke denkbare sfeer van die samelewing: Ekonomies, maatskaplik, polities en kultureel.
- 2.2.1. Armoede is die grootste enkele probleem wat Suid-Afrikaners in die gesig staar. Dit raak miljoene mense, van wie die meeste in plattelandse gebiede voorkom. Na raming leef minstens sewentien miljoen mense in Suid-Afrika benede die minimum aanvaarbare lewenstandaard. Van hierdie syfer woon daar minstens elf miljoen mense op die platteland. Hierdie kritieke vlak van armoede is 'n vrugbare teelaarde vir misdaad en geweld.
- 2.1.2. Armoede word egter nie alleen gegrond op die gebrek aan inkomste nie. Basiese behoeftes wat bevredig moet word sluit in: Voedsel; grondbesit; behuising; toegang tot water wat veilig is vir menslike gebruik; voldoende sanitêre geriewe; toeganklike, voldoende gesondheidsorg; bekostigbare, volhoubare energiebronne; gelyke onderwys en opleiding; geletterdheid.
- 3.1.1. Onderwys en opleiding is in die apartheids era gefragmenteer; ongelyke
 - [a] toegang tot onderwys,
 - [b] voorsiening van geriewe en
 - [c] besluitneming
 het die opvoeding van die oorgrote meerderheid landsburgers ernstig benadeel.
- 3.1.2. Dit het egter ook ekonomiese en maatskaplike vooruitgang nadelig geraak. Die werkerskorps is gedemotiveer en nog meer ernstig. Die leerkultuur van die meerderheid mense in Suid-Afrika is 'n ernstige knou toegedien.
- 3.1.3. Kultuuruiting en -ontwikkeling is deur imperialisme, kolonialisme en apartheid tot 'n groot mate die nekslag toegedien. 'n Hoë ongeletterdheidsyfer, gebrekkige onderwys en opleiding en vernietigende armoede het tot 'n kultuur van deprivasie gelei.
- 3.1.4. Vroue en kinders ly die meeste onder sulke omstandighede, met die gevolg dat spesiale aandag aan hierdie deel van die bevolking gegee moet word met die beplanning en implementering van beleid en strategieë met betrekking tot menslike hulpbronontwikkeling.
- 4.1.2. Op ekonomiese gebied is die areas wat voorheen as die swart tuislande bekend gestaan het, besonder nadelig getref. Hier was die per capita inkomste minder as 'n kwart van die nasionale gemiddeld.

- 4.1.3. In die nywerheidssektor is daar op goedkoop arbeid staat gemaak. Hierdie gebruik het die werkerskorps verder verarm en boonop lae produktiwiteit in die hand gewerk.
- 4.1.4. Die gevolg was gestagneerde groei, verminderde buitelandse investering en verlaagde gemiddelde reële inkomste. As gevolg van hierdie tendens is werkgeleenthede drasties verskraal en kon daar progressief minder na die basiese behoeftes van werkers omgesien word.

(b) Agtergrond en verklaring van die term, uitkomsgebaseerd

Die Nasionale Departement van Onderwys het in Februarie 1997 'n inligtingsbrosjyre vrygestel wat in breë trekke die agtergrond en doelstellings van uitkomsgebaseerde onderwys belig. Hierdie inligting word vervolgens vry vertaal en kortliks weergegee, ten einde groter begrip te verleen aan die term, *uitkomsgebaseerde drama*, waarna dikwels in hierdie studie verwys word.

(b.i) Agtergrond

Redes vir die instelling van uitkomsgebaseerde onderwys word n.a.v. die H.O.P.-dokument, soos o.m. beskryf onder 3.1.1 in (a) van hierdie bylaag, in genoemde brosjyre verstrek:

Alle Suid-Afrikaners streef na 'n vooruitstrewende, demokratiese land, vry van diskriminasie en geweld, met die vermoë om internasionaal te kan meeding. Dit is egter 'n droom wat slegs deur harde werk en samewerking verwesenlik kan word.

Die meeste Suid-Afrikaners se ingesteldheid en waardes is in die ou, verdeelde Suid-Afrika gevorm. Onderwys is die sleutel tot verandering. Kritiese, rasionele denke en groter begrip staan sentraal in die nuwe onderwysstelsel waarin die filosofie van *lewenslange leer* sal geld. Die kern van hierdie nuwe onderwysstelsel is *Kurrikulum 2005*.

Veranderings sal ook buite formele skoolverband plaasvind. Leerders bevind hulle nie meer net in klaskamers of in 'n spesifieke ouderdomsgroep nie. Dit beteken dat volwassenes en jeugdiges met geringe of geen formele onderwyservaring nie, ook by die nuwe stelsel sal baat.

(b.ii) Die NKR (Nasionale Kwalifikasie Raamwerk of *NQF — National Qualifications Framework*)

In die verlede is onderwys en opleiding as twee verskillende entiteite gesien. Met onderwys is bedoel die area waar kennis opgedoen is en met opleiding is verstaan die verwerwing van (praktiese) vaardighede. In die nuwe bedeling word die twee begrippe deur die NKR byeengebring sodat leerders van een leerervaring na 'n volgende kan beweeg. Dit hou o.m. die volgende implikasies vir leerders in:

- Formele sowel as informele studie-ervarings geniet erkenning.
- Leerders kan vry beweeg tussen 'n onderwys- en 'n werkmilieu.
- Leerareas word gekoppel om leerders in staat te stel om voort te bou op agtereenvolgende leerervarings.

Die NKR kan alleen effektief wees indien die onderwysstelsel verander van 'n inhoudsgebaseerde na 'n leerdergesentreerde of uitkomsgebaseerde stelsel. Die verskille tussen die vorige en die nuwe stelsel word soos volg verduidelik:

OU STELSEL	NUWE STELSEL
Passiewe leerders	Aktiewe leerders
Eksamengedrewe	Deurlopende evaluering
Papegaaibenadering	Kritiese denke, redenering, oordenking en handeling
Inhoudsgebaseerde leerplan met gekompartementeerde vakindeling	Integrasie van kennis; relevante studie gekoppel aan lewensgetroue situasies
Handboekgebonde en onderwysergesentreerd	Leerdergesentreerd; onderwyser word fasiliteerder en konsolideer die nuwe benadering d.m.v. groep- en spanwerk
Die leerplan is wetties/onaanpasbaar en nie-onderhandelbaar	Leerprogramme word gesien as riglyne wat onderwysers toelaat om vindingryk en skeppend te werk
Onderwysers is verantwoordelik vir die leerproses; motivering hang grootliks van die persoonlikheid van die onderwyser af	Leerders aanvaar verantwoordelikheid vir hulle studie; word gemotiveer deur voortdurende terugvoer en aanmoediging
Klem op wat die onderwyser hoop om te bereik	Klem op uitkomst — wat die leerder verstaan en hoe hy/sy ontwikkel
Inhoud in onaanpasbare tydskele afgehandel	Aanpasbare tydskele wat leerders toelaat om teen hulle eie tempo te ontwikkel
Proses van leerplanontwikkeling is geslote vir openbare mening	Openbare mening en inset word aangemoedig

In uitkomstgebaseerde onderwys fokus onderwysers hulle aandag op twee aspekte:

1. *Die verwagte uitslae aan die einde van die leerproses — die uitkomst.*
Die belangrikste elemente van hierdie uitkomst sluit in denkvaardighede; probleemoplossing; die vermoë om inligting te versamel, te organiseer en te analiseer; om in groepsverband sowel as individueel te kan werk; om effektief te kan kommunikeer en om verantwoordelike besluite te kan neem.
2. *Die prosesse wat leerders na hierdie eindpunte sal begelei.*
Onderwys is leerdergesentreerd met die klem op groepwerk en die ontwikkeling van die vermoë van leerders om krities te dink en om hulle eie navorsing en analise te doen.

Voorts word daar drie kategorieë van uitkomst geïdentifiseer:

(b.iii.1) Kritieke oorkruisarea uitkomst (Wesenlike uitkomst)

Daar is agt kritieke uitkomst:

- Effektiewe kommunikasie m.b.v. visuele, matematiese en/of taalvaardighede – geskrewe en/of gesproke.
- Die identifisering en oplossing van probleme deur die gebruik van kreatiewe en kritiese denke.
- Leerders moet hulleself en hulle aktiwiteite effektief en verantwoordelik kan organiseer en beheer.
- Leerders moet effektief kan meewerk in 'n span, groep, organisasie en gemeenskap.
- Inligting versamel, analiseer, organiseer en krities evalueer.
- Wetenskap en tegnologie effektief en krities kan gebruik deur verantwoordelike optrede teenoor die omgewing en die gesondheid van hulle medemens.
- Begryp dat die wêreld bestaan uit 'n stelsel van sisteme met 'n onderlinge verband.
- Toon dat hulle bewus is van die belangrikheid van effektiewe studiemetodes, verantwoordelike burgerskap, kulturele sensitiwiteit, opvoeding en loopbaanmoontlikhede en ondernemende vaardighede.

(b.iii.2) Leerarea uitkomst

Benewens hierdie kritieke uitkomst, is daar vir elk van die agt leerareas (kommunikasie, geletterdheid en taalvaardigheid; syfervaardigheid en wiskunde; menslike en sosiale wetenskappe; natuurwetenskap; kuns en kultuur; ekonomiese en bestuurswetenskap; lewensoriëntering; tegnologie) ook nog spesifieke leerarea-uitkomst. Dit behels algemene vaardighede, vermoëns en waardes wat 'n leerder uiteindelik in elke leerarea moet bemeester.

(b.iv.3) Spesifieke uitkomst

Spesifieke uitkomst dui op die spesifieke kennis, ingesteldheid en begrip wat deur 'n leerder in 'n betrokke konteks aan die dag gelê moet kan word.

Leerders sal met uitkomsgebaseerde onderwys verstaan *wat, hoe en hoekom* hulle leer.

BYLAAG 2

Die Suid-Afrikaanse Skoolradiodiens en
Opvoedkundige radio-uitsendings in ander wêrelddele

Hierdie bylaag dien as bykomstige agtergrondsinligting, alhoewel dit nie direkte verband met die tema van die studie as sodanig het nie.

B2.1 Die Suid-Afrikaanse Skoolradiodiens

Radio Bantu se Skoolradiodiens is ingestel in 1965 om as onderwys- en opvoedingshulpmiddel te dien. Aanvanklike programme het dikwels oor sake van algemene belang gehandel, met die doel om agtergrondskennis uit te brei en om leerders " ... identiteitsbewus te maak deur te beklemtoon dat hulle ... oor 'n besondere kultuur beskik waarop hulle trots moet wees" (Strydom, G.S. 1975: v).¹

Die tale waarin die diens aanvanklik gelewer is, was vir Zoeloe-, Xhosa-, Tswana-, Suid-Sotho- en Noord-Sothosprekers. Ná samesprekings tussen die SAUK en die destydse Departement van Bantoe-onderwys, is daar besluit op taallesse in Afrikaans en Engels. Ander vakke sou later toegevoeg word.

"Die eerste uitsending van die Skoolradiodiens van Radio Bantu het op 13 April 1964 begin, en 1600 radiostelle is in daardie stadium reeds aan skole in die FM-ontvangsgebiede voorsien ..."
 [deur die destydse Departement van Bantoe-onderwys]

...
"Om die leerlinge se belangstelling te behou, moes die radio dikwels aangewend word om kennis oor te dra op 'n informele wyse, dit wil sê 'n les word in die vorm van 'n storie of verhaal aangebied" (1975: 4, 5).

B2.1.1 Programtipes was onder meer hoor- en klankbeelde, hoofsaaklik oor belangrike uitvinders en ontdekkers. Hierdie programme was 20 minute lank en is in 1964 elke vier weke uitgesaai. Ten opsigte van Sosiale Studie en die natuurwetenskappe sou deskundiges programme skryf en verwerk. Hierdie programme moes aansluit " ... by die kind se bevatlikheidsvermoë ..." en moes " ... voldoen aan ander leerpsigologiese beginsels" (1975: 7).

Praatjierreekse is " ... in 'n aangename stemming aangebied en is d.m.v. voorstellings, algemene besprekings of 'n aktualiteitsoorsig aangebied. Hierdie reeks het in 'n groot mate aangesluit by die afdeling Burgerkunde soos in die syllabus vir Sosiale Studie voorgeskryf was" (1975: 7, 8). Strydom beskryf dat daar vier periodes van 20 minute elk per kwartaal in 1964 en '65 aan hierdie reeks afgestaan is. Daar is ook in 1964, een keer per maand, programme van 15 minute lank uitgesaai oor " ... van die goeie tradisies van die Bantoe en selfs ook van hul gedigte" (1975: 8).

Volgens Strydom was voorstellings (die aard van hierdie programme word nie omskryf nie) daarop gemik om " ... die Bantoe-kind bewus te maak van die buitewêreld en die leefwyses van die vervloë dae ..." (1975: 8). Of die programme oor wit of swart leefwyses van die verlede gehandel het, word nie deur Strydom aangedui nie. Programme is 8-weekliks in 1964 uitgesaai en was 20 minute lank.

Nuus is weekliks in 1964 (15 minute lank) en '65 (10 minute lank) aangebied, met as inhoud, 'n algemene inleidende oorsig, nasionale nuus, oorsigtelike streeknuus en nuus wat op afsonderlike taalgroepe betrekking gehad het. In 1964 is ook 'n skolenuusbulletin uitgesaai. Daarmee is gepoog om vermaak en ontspanning te bied. Dié program is 4-weekliks aangebied en was 15 minute lank. In die daaropvolgende jaar is die program een keer per kwartaal op 'n Vrydag uitgesaai, ook met 'n tydsduur van 15 minute (1975: 8).

Hoorbeelde is vanaf 1965 twee keer per kwartaal op 'n Maandag uitgesaai. Dié programme was 20 minute lank, met onderwerpe soos die Suid-Afrikaanse Buro vir Standaarde, Bantoe Universiteite, gesondheidsdienste, landbou,

grondbewing, onderwys, behuising en kunsskatte van die wêreld, met die klem op Suid-Afrikaanse kunsskatte (1975: 9). Strydom dui egter nie aan of hierdie kunsskatte die wit of swart, of albei groepe verteenwoordig het nie. Aanvullend tot hierdie programme is daar een keer per kwartaal ook 'n program van 15 minute lank aangebied bestaande uit allerlei brokkies algemene kennis, plus 'n wedstryd met 'n minimum prysgeld van vyf Rand. Daarbenewens was daar 'n weeklikse " ... prysvraag ... oor een of ander aspek van die betrokke week se programme. Die prysgeld was twee pryse van een Rand elk vir elke diens" (1975: 9).

Een keer per kwartaal, in 1965, is 'n swart skool met sy bedrywighede op 'n Vrydag aan die luisteraars bekendgestel in 'n program getiteld, "Ons stel aan julle voor". Dit het bestaan uit onderhoude met die skoolhoof, een of meer onderwysers en 'n klompie leerders, en was 15 minute lank (1975: 9).

Besprekings van tien minute lank oor skoolvakke onder die opskrif, "Waarom leer ons dit?" is twee Donderdae per kwartaal in 1965 uitgesaai. Hierin is "Die noodsaaklikheid, bruikbaarheid en interessantheid van die betrokke skoolvakke ... beklemtoon ..." (1975: 9).

Ander programme wat deur Strydom beskryf word, het gehandel oor opleidingsfasiliteite en studierigtings aan swart universiteite en opleidingsskole; gesondheidsleer, waaraan swart dokters en verpleegsters deelgeneem het; huisvlyt, naaldwerk en handwerk; moedertaalletterkunde; Afrikaanse en Engelse letterkunde; musiekprogramme; sosiale wetenskappe, soos geskiedenis, aardrykskunde en burgerkunde, en natuurwetenskappe. Supplementêre publikasies is ook kwartaalliks aan onderwysers, sowel as leerders beskikbaar gestel (1975: 10 - 21).

B2.1.2 Kritiek op die Skoolradiodiens

Kritiek en kommentaar is bekom via briewe van luisteraars, onderwysers en leerders, sowel as deur middel van vraelysopnames. Oor die algemeen is gevoel dat die lesse te algemeen en nie op die leerplan gebaseer was nie; dat sekere lesse slegs vir sekere standers aangebied moes word en dat daar vroegtydig aangedui moes word vir watter standers bepaalde lesse bedoel was; dat daar te min musiek was; dat programme soms in ligter luim aangebied kon word; dat die tempo van die aanbieding te vinnig was; daar is ook 'n behoefte aan Bybelonderrig uitgespreek (1975: 22 - 37).

B2.1.3 Ontvangs Volgens Strydom se navorsing het 60% van die skole wat ondervra is, aangedui dat hulle seinontvangs middelmatig tot goed was. 40% van die skole se ontvangs was baie goed. 92% van die skole wat ondervra is, se radio's was egter nie van 'n lugdraad voorsien nie (1975: 32).

B2.1.4 Radio's per skool 97,4% van die skole het slegs oor een radio beskik wat voorsien is deur die Departement van Bantoe Onderwys (1975: 32).

B2.1.5 Publikasies Onderwysersgidse en roosters is gereeld by skole ontvang. Fotoboekies, waarin sekere aspekte van die radiolesse om duidelikheidshalwe deur foto's geïllustreer is, soos eksperimente, aardrykskundige begrippe ensomeer, is egter minder gereeld ontvang. Uit Strydom se navorsing het dit ook geblyk dat sommige skoolhoofde nie gereeld hulle skool se besending gidse en fotoboekies by ontvangspunte laat haal het nie (1975: 32).

Die hoofrede waarom onderwysers aan primêre, sowel as sekondêre skole selde of nooit saam met hulle klasse na radio-uitsendings geluister het nie, is A.E. Strydom² se bevinding, is omdat daar nie altyd 'n radio beskikbaar was nie. Nóg 'n rede wat onderwysers aangevoer het, was dat die tye van die uitsendings nie met die tye van die vakaanbieding ooreengestem het nie. Ander redes wat aangevoer is, is dat gidse nie altyd beskikbaar was nie en dat klasgroepe te groot is. (Strydom, A.E. 1980: 29, 71). Die meeste van die onderwysers aan primêre skole (40%) was tevrede met die tydsduur van radiolesse. Gemiddeld 30,86% van die onderwysers wou langer lesse gehad het (1980:33). Die tydsduur van lesse in moedertaaluitsendings was egter volgens 11,9% van die respondente te kort. Vir 27% was dit lank genoeg. 33,46% van die onderwysers het nie hierdie vraag beantwoord nie, terwyl 50% van die respondente nie die vraag oor uitsendings in Afrikaans wou beantwoord nie. Nagenoeg 28% het aangedui dat die lesse in Afrikaans lank genoeg was. Wat die tydsduur van lesse in Engels betref, is ook net ongeveer 50% van

die respondente se antwoorde ingevul. Hiervan was 30% teverde met die tydsuur en 21,19% wou dit langer hê (1980: 73).

59,37% van die onderwysers in primêre skole het verkies om saam met hulle klasse na regstreekse uitsendings te luister. 25,76% van die destydse standaard 5-onderwysers, en 29,17% van en 6-onderwysers het verkies om bandopnames te maak. 17,85% van alle onderwysers het aangetoon dat hulle bandopnames verkies. 30,56% van die standaard 6-onderwysers het verkies om albei metodes te gebruik. 35% van die onderwysers aan sekondêre skole het regstreekse uitsendings verkies, maar meer onderwysers van standaard 8-leerders het bandopnames verkies (1980: 35, 77).

71,15% van die onderwysers aan primêre skole het 'n radio vir elke les of minstens vir die meeste lesse beskikbaar gehad. In sekondêre skole was die syfer 20,45% vir die meeste lesse en 14,13% vir elke les, terwyl 44,61% van die sekondêre onderwysers aangedui het dat hulle slegs vir enkele lesse 'n amptelike skoolradio of luidsprekerstelsel beskikbaar gehad het. Net 8,75% van die onderwysers in primêre skole, en 14% in sekondêre skole het aangedui dat daar geen werkende radio beskikbaar was wanneer lesse uitgesaai is nie. (1980: 38, 77). Voorts het 89,9% van alle onderwysers aan primêre skole en 76% aan sekondêre skole van die amptelike radio van die skool gebruik gemaak om na skoolradiolesse te luister. Sowat 5% van die onderwysers aan primêre skole en 11,52% aan sekondêre skole het te kenne gegee dat hulle hul persoonlike radio's vir dié doel gebruik het. 2,97% van die onderwysers aan sekondêre skole het aangedui dat hulle 'n kollega se radio gebruik, een persoon (0,37%) het die gebruik van 'n luidsprekerstelsel gehad, terwyl 3,35% (9 respondente) leerders se radio's gebruik het (1980: 38, 80).

Sowat 84,4% van die onderwysers aan primêre skole en 83,27% aan sekondêre skole was van mening dat " ... *die inhoud van die radiolesse, soos weergegee in die onderwysersgids, oor die algemeen ooreenstem met die voorgeskrewe sillabusse*" (1980: 50, 90). Tot soveel as 81,48% van die onderwysers aan primêre skole en 79,18% aan sekondêre skole het aangetoon dat hulle 'n onderwysersgids vir elke radioles tot hulle beskikking gehad het (1980: 50, 93).

"Oor die algemeen vind die radiolesse besondere byval by die [sekondêre] leerlinge ... Hiervan getuig die feit dat 64,03% van die leerlinge só ingenome is daarmee dat hulle die begeerte uitgespreek het om na meer sodanige lesse te luister" (1980: 111).

18,99% van sekondêre leerder-respondente het aangedui dat hulle van die lesse hou, maar nie nog meer lesse wou hê nie. Slegs 2,31% van die leerders aan sekondêre skole het aangedui dat hulle die radiolesse hoegenaamd nie geniet nie (1980: 111).

Byna 75% van die leerders aan sekondêre skole wat by die ondersoek betrek is, het aangedui dat hulle al 'n fotoboekie van die SAUK deurgeblaai het. 57,47% van die leerders het aangedui dat hulle heelat waarde uit die fotoboekie geput het. Slegs 4,12% het gevoel die boekie was nutteloos (1980: 113). 37,83% van die leerders wou meer foto's vir die onderskeie vakke in die fotoboekies hê, terwyl 15,09% ook gevra het vir meer verduidelikings benewens meer foto's (1980: 116). 35,91% van die onderwysers het gevoel die fotoboekie is voldoende, terwyl 56,57% die mening gehuldig het dat dit uitgebrei kon word. Slegs 0,67% het gevoel die fotoboekie is van geen waarde nie en kan afgeskaf word (1980: 53).

Die waarde van die Skoolradiodiens vir die onderrig van wetenskap, aardrykskunde, geskiedenis, sosiale studie, godsdiens en gesondheidsleer is deur hierdie ondersoek beklemtoon. Gemiddeld 94,54% van die onderwysers het gevoel die lesse slaag goed of baie goed daarin om hulle tot hulp te wees met die onderrig van hierdie vakke (1980: 56 - 61).

78,56% van die onderwysers was ten gunste van die uitbreiding van die Skoolradiodiens na junior primêre leerders, terwyl 12% daarteen gekant was (1980: 68).

B2.2 Opvoedkundige radio-uitsendings in ander wêrelddele

Soos reeds by die inleiding tot hierdie studie vermeld, word daar internasionaal toenemend op interaktiewe afstandsonderrig gefokus deur middel van video- en satelliettelevisieverbindings en rekenaargebaseerde netwerke wat aansienlik meer koste-effektief is in gevalle waar onderrig slegs in een taal geskied. Gevolglik verwys die meeste van die voorbeelde in hierdie bylaag na die jare sewentig en vroeër en word praktyke wat hier aangehaal word, nie noodwendig meer so omvangryk of op dieselfde wyse beoefen nie.

Die volgende inligting is gegrond op die *Opvoedkundige Uitsaaiplan*-dokument (Galombik and Lekorotsoana, 1996: 12 en 13) wat voorberei is deur Nicola Galombik en George Lekorotsoana vir die Hoofdirektoraat: Volwassene Basiese, Beroeps- en Afstandonderrig en Opleiding van die Nasionale Departement van Onderwys. Hierdie persone is bygestaan deur Geoff Harriot en Joe Gelonesi van die Australian Broadcasting Commission (ABC), Brian Kenworthy van die Universiteit van Suid-Australië en David Seligman van die Development Media Services, U.K. Die Plan is ontwikkel in konsultasie met die SAUK en is die produk van wye konsultasie met nasionale belangegroeppe.

B2.2.1 Agtergrond

Van so vroeg as die vroeë jare 20 is die radio aangewend om skoolopvoeding in Brittanje te ondersteun. Teen die laat jare 30 het by die tienduizend skole die programme van die BBC ingespan om as hulpmiddel vir Britse onderwysers in die klaskamer te dien.

Buite die formele opvoedkunde is Britse volwasse gehore in die vroeë jare 30 oor 'n verskeidenheid van onderwerpe onderrig, wat gelei het tot die totstandkoming van duisende luistergroeppe wat die inhoud van die programme bespreek het. Hierdie volwasse luistergroeppe het aanleiding gegee tot die vestiging van boerdery-radioforums in Kanada, met soortgelyke aktiwiteite wat later gevolg het in Indië en dele van Afrika.

Die suksesvolste forum was in Ghana, waar toegang tot 'n plattelandse uitsaai-eenheid verkry is wat toegespits was op die ontwikkeling van opvoedkundige programme. Soos Indië, het hierdie Ghanese eenheid ook gepoog om nie-formele opvoeding oor algemene onderwerpe, buiten landbou-onderwerpe, aan te bied.

In Tanzanië is weer gekonsentreer op o.a. politieke en primêre gesondheidsopvoeding.

Die Kanadese boerderyradioforums het aanleiding gegee tot die vestiging van radioskole wat éérs in Colombië in 1947 tot stand gekom het, voor dit later na ander Latyns-Amerikaanse lande uitgebrei het. Die stigter van die Colombiaanse radioskool was Vader Salcedo, wat geglo het dat basiese opvoeding essensieel was vir die vooruitgang van plattelandse Colombianen. Vader Salcedo se radioskool het ontwikkel tot 'n organisasie met die naam Accion Cultural Popular (ACPO), wat teen die jare 70 opvoedkundige ondersteuning oor 'n wye front aan duisende plattelandse Colombianen gebied het.

Radio ECCA het vroeg in die jare 60 met uitsendings op die Kanariese eilande begin. Programme het oor geletterdheid en basiese volwassene-opvoeding handel, gerugsteun deur gedrukte materiaal en weeklikse groepklasse. Dié sisteem en gedrukte materiaal het na Spanje versprei, waar die ECCA Sentrum vir Permanente Volwassene-Opvoeding in al die provinsies in 1977 tot stand gekom het. In 'n soeke na innoverende aanwending van die radio vir basiese volwassene-opvoeding, is talle van die Latyns-Amerikaanse state deur die ECCA-sisteem beïnvloed.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat verreweg die meeste opvoedkundige radioprogramme bloot as opvoedkundige hulpmiddel aangewend is, terwyl die onderwyser, skoolhandboeke, naslaanboeke en ander hulpbronne steeds die primêre medium van onderrig gebly het.

B2.2.2 Australië

Die ABC het sy ontstaan in 1932 gehad en het tóé reeds van die bestaande elementêre skoolradioprogramme oorgeneem. 'n Federale Beampte is aangestel as opsiener oor hierdie programme; in 1936 is 'n Federale Komitee uit vier state aangestel en in 1956, op die vooraand van die eerste televisie-uitsending in Australië, is al ses state verteenwoordig. Teen 1976 het 90% en meer van die hoër- en laerskole in Australië van opvoedkundige programme op radio en TV gebruik gemaak. Skole beskik oor bandopnemers en video-opnemers, sodat programme meer intensief en effektief aangewend kan word. Gedrukte ondersteuningsmateriaal vir leerders én onderwysers maak die programme nog meer aanwendbaar. In Australië het daar egter ook 'n geleidelike verskuiwing plaasgevind van die meer formele, direkte en ondersteuningsopvoedkundige programme na verrykings- en motiveringsprogramme. Die redes hiervoor was onder meer die volgende:

- (a) 'n Groter voorkoms van gesekondeerde en raadgewende onderwysers se betrokkenheid by produksie en beplanning;
- (b) 'n Verminderde behoefte aan onderwysers vir die meer didaktiese programme a.g.v. 'n groter beskikbaarheid van geskikte handboeke;
- (c) 'n Uitbreiding van leerplanne, gekoppel aan die neiging om leerplanformulering toenemend aan skole en onderwysers oor te laat.

Ongeveer 134 radio- en 125 TV-programme is weekliks in 1974 vir laerskole dwarsoor Australië uitgesaai. Vir hoërskole is 79 radio- en 76 televisieprogramme in 1974 uitgesaai. Programme dek sake van die dag, musiek, drama, letterkunde, kuns, wiskunde, sosiale wetenskappe, gesondheid, godsdiens en taal. Sekere volwasse of voortgesette opvoedkundige programme is uitgesaai met die hulp van tersiêre inrigtings (Bates en Robinson. 1977: 27 - 33).

ABC het verreweg die meerderheid opvoedkundige programme behartig, terwyl kommersiële dienste programme vir veral voorskoolse kinders uitgesaai het en 'n handjievol programme plaaslik in samewerking met universiteite en kolleges saamgestel en uitgesaai is. Kommersiële dienste het egter slegs sowat 30 minute per week per diens uitgesaai, wat sowat 0.5% van die totale weeklikse uitsendings uitmaak het.

'n Spesiale diens is die "School of the Air" (skoolradio) vir kinders in afgeleë gebiede wat nie in staat is om 'n skool by te woon nie. Hierdie diens word steeds gerugsteun deur die afstandsonderrigmetode (gedrukte materiaal). Radiolesings word deur spesiaal-opgeleide onderwysers voorberei en uitgesaai oor twaalf senders wat deur die "Royal Flying Doctor Service for emergency communications" in stand gehou word.

Tydens die bloeityd van opvoedkundige radio in Australië (in die laat jare sewentig), het die volgende praktyke, volgens Brian Kent van die ABC in Melbourne, gegeld:

Opvoedkundige uitsendings in Australië is hoofsaaklik die verantwoordelikheid van die ABC, maar 'n sterk tradisie van samewerking bestaan tussen dié uitsaaiers en die onderskeie opvoedkundige owerhede — op alle terreine, behalwe waarskynlik dié van evaluasie. Elke staatsopvoedkundige departement is 'n groot, onafhanklike, oligargie (regering deur 'n paar / minderheid ryk persone) met 'n relatief groot begroting en sterk mannekrag. Die Opvoedkundige Departement is een van 'n hele aantal departemente binne die ABC en dra die nasionale opvoedkundige verantwoordelikheid op radio en televisie. Alhoewel hierdie departement die grootste persentasie programme vervaardig vir uitsaaidoeleindes, maak dit maar 'n geringe persentasie uit van die totale opvoedkundige bydrae tot enige skool. Omdat hierdie bydrae van bykomstige aard is en omdat die programmakers uitsaaiers is en nie opvoedkundiges nie, is die oorgrote meerderheid van die programme gemik op indirekte opvoedkunde. Uitsaaiers verkies om hulle kundigheid t.o.v. hulle medium (radio of televisie) uit te oefen en ten volle gebruik te maak van die tegniese en kreatiewe moontlikhede van hierdie media, deur die vervaardiging van verbeeldingryke, interdisiplinêre, stimulerende en hoëgehalte programme. Sulke programme word egter dikwels deur opvoedkundiges van ongeldigheid of "onopvoedkundigheid" verdink. Die pragmatiese opvoedkundige, wat die daaglikse probleme van die klaskamer in die gesig staar, is soms skepties oor die opvoedkundige waarde van hierdie uitsendings, terwyl die entoesiastiese programmaker of regisseur weer bitter óntoesiasties reageer indien so 'n "kunswerk" as enigiets minder as opvoedkundig beskou word.

"The picture then is of enrichment programmes offered by the broadcasters of a national organization to the educationalists of six separate state systems, which in terms of the numbers, manpower and finance involved, can only have a peripheral impact on the formal education scene of primary and secondary schools in Australia" (1977: 27).

Volgehoue, suksesvolle opvoedkundige uitsendings is feitlik altyd toe te skryf aan gesamentlike beplanning en spanwerk, want geen individu dra al die kennis nie. Enersyds word die kundigheid van die programmakers benodig vir die samestelling en kreatiewe aanbieding van materiaal, en andersyds die kundigheid van die opvoedkundiges t.o.v. die ouderdom en konsentrasiespan van die teikengehoor, die relevansie van die programinhoud, luistertoestande en die ingesteldheid van onderwysers. Suksesvolle beplanning hang af van 'n grondige bewustheid en/of kennis van hierdie faktore.

Dit is in die beplanningsfase waar al die elemente en faktore, idees ingesluit, saamgebring word en waartydens veronderstellings of teorieë geformuleer word. Ook hier begin die evaluasieproses reeds. Evaluasie op 'n voortdurende basis is feitlik net so belangrik as die program self.

B2.2.3 Botswana (Colclough, M. and Crowley, D. 1974: 1 - 91)

Die regering van Botswana het van 1973 tot '78 'n vyfjaar Nasionale Ontwikkelingsplan van stapel gestuur, waarvan basiese volwasse opvoeding een van die belangrike komponente was. In 'n verslag wat in 1974 verskyn het en uitgegee is deur die destydse Universiteit van Botswana, Lesotho en Swaziland se buitemuurse afdeling in Gabarone (UBLS/DEMS — University of Botswana, Lesotho and Swaziland, Division of Extra Mural Services) oor die eerste fase van Setshaba le Togamaano (die Mense en die Plan), berig M. Colclough en D. Crowley onder meer dat UBLS/DEMS Botswana sedert 1970 'n program ontwikkel het gebaseer op die volgende:

- (a) Ontwikkeling van bewustheid van sake van nasionale belang;
- (b) Basiese onderwysnavorsing en eksperimente;
- (c) Beroepsaandkursusse;
- (d) Raad aan voorligtingsorganisasies in die regering en aan ander nie-formele opvoedingsinstansies;
- (e) Praktiese konferensies en opleidingseminare.

In November 1971 het die UBLS/DEMS 'n radio-opvoedingsprojek op klein skaal oor die 5-jaar Nasionale Ontwikkelingsplan geloods. Net 'n paar regeringsamptenare was bewus van die 5-jaarplan wat in 'n lywige dokument vervat is, en kon dit lees en verstaan. Om die plan egter aan die Batswanas bekend te stel, is 'n vereenvoudigde weergawe in Engels en Setswana gedruk. Verspreiding van die publikasie in die uitgestrekte, onherbergsame Botswana was die eerste groot struikelblok. Die ander, selfs groter probleem, was die 80% ongeletterdheidsyfer van die land. Om afgevaardigdes, onderwysers of verteenwoordigers na elke gemeenskap in die land te stuur om groepe mense van aangesig tot aangesig in te lig, sou eweneens onmoontlik en onprakties wees.

Die radio was 'n voor die hand liggende oplossing. 'n Klein personeelkorps vanuit 'n radio-ateljee kon soveel mense bereik as wat kon en wou luister. Elke persoon in die land beskik egter nie oor 'n radio nie en daarom is die program vir groepe mense o.l.v. 'n groepleier uitgesaai. (Al die groepleiers was toevallig laerskoolonderwysers.) Dié leier moes toesien dat daar 'n radio met sterk batterye by die bymekaarkomplek was. Sitplek en lig moes ook voorsien word. Na afloop van die uitsending moes die leier die groep in gesprek lei oor die onderwerpe waarna geluister is. Navorsing het aangetoon dat inligting minder verdraai en verwring word indien dit gehoor en dan bespreek is. Bowendien wys bespreking onduidelikhede uit wat die leier aan die UBLS/DEMS kon deurgee om op te klaar. 'n Sisteem van terugvoer en antwoordprogramme is sodoende ontwikkel. Daarbenewens sou veldwerkers sulke luistergroepe kon besoek, hulle vordering meet en hulle aanmoedig.

In 1971 het die DEMS-veldwerker persoonlik 24 groepe in Suid-Oos Botswana byeengebring. Elke groep het 'n laerskoolonderwyser as leier gehad wat aan die DEMS-veldwerker bekend was as 'n gerespekteerde lid van die gemeenskap. Al dié groepleiers is na Gabarone gebring om 'n tweedag oriënteringskursus te loop oor die basiese elemente van die nasionale beplanningsproses, hoe om 'n radio-leergroep te lei en te versorg, en hoe die terugvoerprosedure werk.

Die uitsending was redelik suksesvol: 22 van die 24 groepe het heel goed gevaar. Terugvoervorms is ná elke program aan die DEMS gestuur en vrae van die onderskeie groepe is oor die radio deur ministers beantwoord, wat weer die groepe geïnspireer het om met meer entoesiasme en belangstelling na die volgende program te luister.

" ... in Botswana ... literacy levels are low, the people are largely uneducated, effective distribution of newspapers is difficult, the best efforts of elected representatives cannot meet all the needs and the individual's radio ... as an aid to development remains a most useful media tool ... because, even if printed material could be distributed with great efficiency, the barrier of literacy would have to be overcome before these materials could be used properly. Illiterates can and do listen to the radio ... " (1974: 5)

A.g.v. hierdie feit is die eksperiment deur die Ministerie van Finansies en Ontwikkelingsbeplanning in die vorm van 'n loodsprogram in November en Desember 1971 uitgevoer.

B2.2.3.1 Terugvoer

Aan die einde van elke program is daar van die groepleier verwag om 'n eenvoudige vorm te voltooi met elementêre statistiese gegewens vir die programorganiseerders en dit saam met die groep se opmerkings en vrae oor die betrokke program aan verteenwoordigers van die Sentrale Regering in Gabarone te stuur. Die statistiese data is in 'n grafiek verwerk en die luisteraarsvrae gegroepeer, geredigeer waar nodig en daarna aan die Ministerie van Finansies en Ontwikkelingsbeplanning gestuur. Vandaar is die vrae na die relevante ministeries gestuur waar antwoorde voorberei en deur 'n DEMS-veldwerker op band geneem is voor dié dan uitgesaai is.

B2.2.3.2 Groepleiers (Vrywilligers)

Die grootste gedeelte van die opleiding van groepleiers is gewy aan die lees van die Populêre Weergawe van die vyfjaarplan en die bespreking daarvan. Voorts is ook gedramatiseerde rolspel van leergroepsituasies opgevoer en saam met die terugvoerstelsel deeglik bespreek.

B2.2.3.3 Radioprogramme

Die teks het bestaan uit die sogenaamde Populêre Weergawe van die Vyfjaarplan van Botswana, wat entoesiasies voorgelees is deur twee of meer mense, in 'n vraag-en-antwoordformaat. Die programme is Dinsdae en Woensdae om 20:05 uitgesaai. Aanvanklik is tien programme beplan, maar die groepe het só baie vrae gehad, dat die reeks na twaalf vermeerder is.

Vrae oor onderwys het oorheers. Omdat groepleiers almal laerskoolonderwysers was, was daar heelwat vrae m.b.t. die onderwyserskorps se opleiding, behuising en status vergeleke met staatsampnare, eerder as oor die professie self en hoe onderwysmetodes aangepas / verskerp / gemoderniseer kon word. Uit die reaksie van die groepe is duidelik aangetoon dat die programme 'n belangrike rol gespeel het om 'n bewustheid t.o.v. die Vyfjaarplan, die implementering daarvan en die bydrae van die bevolking te bewerkstellig.

B2.2.3.4 Slotsom

Alhoewel die reeks in Botswana met heelwat onvolmaakte uitgesaai is, het die projek bewys dat inligting wat aan soveel moontlik mense oorgedra moet word, effektief en relatief bekostigbaar d.m.v. die radio gedoen kan word: Nuwe wetgewing wat deur die regering bekendgestel wil word, ingrypende onderwysprojekte, grootskaalse opvoedkundige kampanjes soos gesondheid, ontwikkelingsaksies en vele ander onderwerpe. Maar daarvoor sou 'n veel groter organisasie benodig word.

B2.2.4 Engeland (Bates en Robinson, 1977: 51 - 55)

"The provision of BBC broadcasts for schools follows a long and complex process of educational planning involving consultation with a wide range of advisory bodies and professional people" (1977: 51).

Die "School Broadcasting Council" (SBC) bestaan uit mense van wyduiteenlopende opvoedkundige kennis en ondervinding, insluitende verteenwoordigers van professionele onderwysersorganisasies, plaaslike onderwysowerhede, onderwyskolleges, universiteite en die Departement van Onderwys en Wetenskap. Dié "Skool-Uitsaairaad" vergader gereeld om die beleid oor opvoedkundige uitsendings aan te pas of te hersien waar en wanneer nodig. Die SBC word bygestaan deur programkomitees, elk verantwoordelik vir 'n ouderdomsgroep, bv. tot 9 jaar, 8/9 tot 12/13 en 12/13 tot 18 jaar. Hierdie komitees magtig veldwerkondersoeke en oorlegpleging om die jongste opvoedkundige ontwikkelings te ondersoek en adviseer die SBC en amptenare oor moontlike stappe wat die BBC kan doen om aan sodanige ontwikkelings gevolg te gee.

Voorstelle vir nuwe reekse word noukeurig oorweeg deur die komitees voor goedkeuring verleen word. Ook die effektiwiteit van huidige reekse word bespreek en wysigings aan die hand gedoen, indien nodig.

Die BBC beskik oor 'n span professionele amptenare, o.l.v. die Sekretaris van Onderwys. Dit is hulle taak om die patrone van veranderende tendense, organisatories en kurrikulêr, by skole en kolleges waar te neem en te peil. Daarna moet hulle die SBC en die BBC oor die moontlike uitwerking van hierdie ontwikkelinge op opvoedkundige uitsendings adviseer.

Die sentrale SBC se personeel is verantwoordelik vir die toespitsing van navorsing op spesifieke terreine, om publisiteit te koördineer en aandag aan organisatoriese sake te wy. Die streekopvoedkundige beamptes (in verskillende dele van die land) besoek skole en kolleges om die effektiwiteit van uitsendings te bepaal, behoeftes van skole aan die sentrale SBC te kommunikeer, te dien as skakel tussen die SBC en die klaskamer en om klasse, waar nodig, van raad te bedien. Die BBC se departemente Skoolradio en Skooltelevisie, bring die onderwysbeleid, soos deur die SBC bepaal, ten uitvoer. Hulle doen voorleggings van programme deur hulle ontwikkel aan die Raad en maak programme. Daarbenewens voorsien hulle ondersteuningsmateriaal — notas aan onderwysers, pamflette aan leerders, boekies / brosjures en watter ondersteuningsmateriaal ookal nodig mag wees.

In die Verenigde Koninkryk was daar in 1974 ook sowat 20 plaaslike radiostasies, elk met 'n eie opvoedkundige regisseur wat verantwoordelik was vir die daarstelling van opvoedkundige programme in samewerking met plaaslike onderwysers. Die oorgrote meerderheid idees vir programme het ontstaan in die produksiedepartemente, wie se personeel nou saamgewerk het met skole en kolleges en 'n wye verskeidenheid van konsultante.

Die sterkte van die BBC se skooluitsendings lê in die noue samewerking tussen die SBC en sy personeel, en die opvoedkundige en tegniese vaardigheid van regisseurs.

B2.2.4.1 Navorsing

- (a) Die navorsingsafdeling van die SBC doen jaarliks opnames en ondersoeke oor die aanwending van uitsendings by meer as 3000 primêre en sekondêre skole en kolleges. Hierdie inligting word versamel in die jaarboek, *Survey of Listening and Viewing*. Gehoorsyfers (luisteraars en kykers) vir elke BBC-reeks en sekere onafhanklike TV-reekse (ITV) word verskaf, sowel as inligting oor die gebruik van toerusting.

Daarbenewens word inligting van sowat 6 gedetailleerde ondersoeke per jaar oor individuele reekse, leerplanareas of spesifieke tipes toerusting ook deur die navorsingsafdeling vrygestel. Hierdie ondersoeke word uitgevoer d.m.v. vraelyste wat aan hoofonderwysers, departementshoofde en klasonderwysers gepos word. Die vrae dui aan:

- ouderdom en vermoë van die leerders wat die reekse gebruik;
- die konteks waarbinne die reekse aangewend word;

- of die uitsendings regstreeks aangewend of opgeneem word;
- die waarde van ondersteuningsmateriaal en ander aspekte van die reekse wat van besondere belang vir die SBC en die BBC is. Sodoende word ook die menings van onderwysers ingewin.

Sommige ondersoeke word aangevul deur besoeke van opvoedkundige beamptes aan dié skole waarheen vraelyste nie gestuur is nie. Elke beampte rapporteer afsonderlik terug aan die SBC. Langs hierdie weg word waardevolle inligting ingewin.

- (b) Opvoedkundige beamptes van die SBC stuur hulle bevindings ná ondersoeke by skole aan die Raad. Dikwels word pertinente vrae deur programbeplanners deur hierdie navorsingsmetode beantwoord. Hierdie antwoorde word dan geanaliseer en die mening van onderwysers oor huidige reekse word sodoende ingewin. Hierdie werkwyse is van onskatbare waarde om lopende reekse aan te pas waar nodig of om bystand te verleen in die beplanningsfase van komende reekse.

Opvoedkundige beamptes tree voortdurend in gesprek met onderwysers, adviseurs en ander opvoedkundiges om leerplanontwikkeling en -wysiging aan te meld en die graad of frekwensie daarvan te raam of aan te dui.

- (c) Ook die voorsiening van publikasies word gemonitor. Hierdie programhulpmiddels vergesel die sowat 130 reekse (1976) en statistiek van die verkoop van materiaal word versamel en gereeld aan die SBC voorgelê.
- (d) Elke reeks het 'n begroting wat vasgestel moet word op grond van heersende produksiekoste. Uit hierdie begroting word ook navorsing deur regisseurs en programmakers gedoen. Hierdie navorsing mag loodsprogramme, konsultasie met opvoedkundiges of die samestelling van 'n paneel van onderwysers wat terugvoer verskaf, behels. Ongunstige ekonomiese klimaat verswelg soms die navorsingsaksie deur regisseurs (indien produksiekoste te hoog is om ruimte te laat vir navorsing). Regisseurs besoek ook skole om die effektiwiteit van programme te peil en om in voeling te bly met leerplanontwikkeling, -wysiging of ander verwante projekte.

'n Probleem met opvoedkundige uitsendings, is die ontvangs deur onderwysers in die klassituasie. Navorsing deur opvoedkundige beamptes in Brittanje het dié probleem uitgewys nadat dit aan die lig gekom het dat 'n betrokke program gepas en suksesvol in een klas is, maar totaal ontoereikend en waardeloos is in 'n ander klas. By nadere ondersoek het dit geblyk dat die onderwyser se ingesteldheid teenoor en betrokkenheid by die uitsending tot 'n groot mate die sukses al dan nie van programme bepaal.

Programme moet oor die volgende punte beoordeel word:

I. Kennis, vaardighede en belangstellings

- toename in kennis
- ontwikkeling van begrip en insig
- aanleer of verbetering van 'n spesifieke vaardigheid
- leerders se belangstellingsveld
- veranderinge in leerders se opinies en ingesteldheid

II. Vooruitgang van programme

- van 'n individuele reeks of enkele programme in 'n reeks
- van individuele items in 'n programpakket
- die waarde van verskillende produksiemetodes
- die waarde en uitwerking van tegnieke; visuele diskriminasie; die optimale duur van sekwense; die omvang en vlak van die inhoud van programme in verhouding tot die ouderdom en vermoë van die leerders.

III. Vordering by leerders

Verskille in kennis, vaardighede en vermoëns tussen groepe leerders wat weer verskil op grond van ouderdom, vermoë en volwassenheid.

IV. Benutting in skole

Die waarde van verskillende benaderings tot die materiaal: Regstreekse uitsendings, opnames, heruitsendings ensovoorts. Aanwending in verhouding tot klaskamerveranderlikes.

V. Houding van onderwysers

- (i) Wat is die behoeftes van die onderwysers en hulle doel met die uitsendings?
- (ii) Hoe kan hierdie doelwitte ten beste bereik word?
- (iii) Hoedanig word uitsendings by skool-, klas- of individuele werk geïntegreer?
- (iv) Wat is, volgens die onderwysers, die mees effektiewe programme en die beste gebruikspatroon?
- (v) Watter faktore beïnvloed die onderwyser se keuse van programme?
- (vi) Wat is die sterk- en swakpunte van opvoedkundige uitsendings, volgens die onderwysers?

Volgens John Robinson en Neil Barnes (1977: 126 - 127) van die BBC se Educational Broadcasting is daar vier groot verskille tussen volwasse opvoedkundige programme en skooluitsendings:

- (a) Oor die algemeen word uitsendings gerig op vrywillige luisteraars by hulle huise en wat nie noodwendig as klasse soos in skole geïdentifiseer kan word nie. (Behalwe waar volwassenes ingeskryf is by die Britse Open University of Telekolleg, die televisiegebaseerde kredietkursusse van Noord-Amerika of die uitsaai- en korrespondensiekursusse van Japan.)
- (b) Volwasse opvoedkundige programgehoore verteenwoordig 'n veel wyer spektrum ouderdomme, vorige opvoedkundige ervaring en lewenservaring as vir 'n gespesifiseerde ouderdomsgroep met die skooluitsendings.
- (c) Die tyd wat volwassenes aan hulle studie wy, bo en behalwe die tyd wat hulle opoffer om die uitsendings te volg, sal grootliks verskil van persoon tot persoon. Dit bring mee dat 'n veel meer algemene tempo met die uitsaaimateriaal gehandhaaf moet word as vir skooluitsendings.
- (d) Volwasse opvoedkundige uitsaaiers kan verwag dat hulle luisteraars baie meer ongereeld programme sal volg as 'n skoolreeks wat op 'n sekere ouderdomsgroep gemik word. Hersiening en herhaling moet dus by so 'n programreeks vir volwassenes ingebou word.

B2.2.5 Hongarye (Bates en Robinson, 1977: 40)

Een van die mees kontroversiële kwessies vandag is die rol van die skool in 'n tyd van wetenskaplik-tegnologiese rewolusie. Tot watter mate kan skole die toenemende beskikbare inligting oordra? Syfer die uitslae van wetenskaplik-tegnologiese navorsing deur na skoolcurricula? Indien wel, omvorm dié feite bestaande leerplanontwikkeling of lei dit bloot tot 'n aanpassing van tradisionele opvoeding? Daar is twee hoof denkrigtings t.o.v. die modernisering van die onderwys: Die bepaling en uitbreiding van curricula enersyds en moderne massa-opvoeding andersyds.

"In up-to-date school and adult education, mass media have a significant role to play. In my opinion their role and significance are likely to increase in all countries and social systems" (1977: 40).

Wanneer die funksie en effektiwiteit van skool-uitsendings ondersoek word, moet voorkeur verleen word aan gemeenskapsgesentreerde navorsing. Die vertrekpunt is 'n analise, nie van die medium en die aanwending daarvan nie, maar van die sosiale rol en effek daarvan binne 'n betrokke gemeenskap. Hierdie benadering hou wedersydse voordele in vir gemeenskapsleiers sowel as opvoedkundige programmakers vir kort-, medium- én langtermyn massakommunikasiedianavorsing, aangesien die basiese oogmerk is om betekenisvolle en waardevolle terugvoering van verbruikers na programmakers te bewerkstellig.

In Hongarye is in 1962 begin met radio- en televisie-skoolprogramme op primêre vlak, en in 1964 op senior-primêre vlak. Om hierdie programme kans te gee om deeglik gevestig te raak, is eers in 1973 begin met navorsing op die uitwerking, effektiwiteit en aanwending van hierdie programme in opvoedkundige kanale.

B2.2.5.1 Uitslag van navorsing op skoolradio- en televisie-uitsendings:

In die geval van radio én televisie is uitsendings buite klasverband in studiegroepe en spesiale lesings ná skool aangewend.

Radio en televisie speel dus albei 'n belangrike rol in primêre onderwys. Dit is opmerklik dat lokaliteit skynbaar 'n invloed op die aanwending van media gehad het, aangesien radio meer gebruik is in groter dorpe as in kleiner dorpies. Televisie is weer feitlik uitsluitlik in gehuggies ("little hamlet schools") en stede verkies. Onderwysers het televisieuitsendings verkies (70% televisie teenoor 20% radio).

By leerders was die voorkeure meer gelykmatig:

Radio → 40% van die leerders luister tuis (meer meisies as seuns).

TV → 50% van die leerders kyk tuis (ewe veel seuns en meisies).

B2.2.5.2 Volwassene opvoeding

'n "Open University Programme" is in 1976 geloods om volwassenes voor te berei op tersiêre opleiding. 'n Intensiewe navorsingsprogram sou oor 'n medium termyn geloods word alvorens 'n finale program daargestel sou word.

Toe joernaliste die gevierde professor Loeb vra of hy 'n neuroloog, chemikus, fisioloog, sielkundige, sosioloog of filosoof is, het hy geantwoord: "Ek los probleme op." Volgens Hanák is dít die weg wat navorsers op opvoedkundige massakommunikasie moet volg om in staat te wees om probleme op te los in belang van uitsaai- en kultuurwaardes.

B2.2.6 Ierland (Bates en Robinson, 1977: 35 - 39)

Die Schools' Broadcasting Service, behartig deur die nasionale uitsaainetwerk van Ierland, RTE, is gefinansier deur die regering via die Departement van Onderwys en was slegs van toepassing op Ierland en skole waar Engels nie die onderrigmedium is nie. 'n Televisiediens aan skole is sedert 1964 aan sekondêre skole gebied, maar tot 1975 het nog geen radiodienste op enige skoolvlak bestaan nie. Loodsprojekte in primêre skole is egter in 1975 aangekondig deur die minister van onderwys vir Ierse dele van die land. Drie onderwysers is gewerf en opgelei deur RTE as regisseurs en programmeers is intensief beproef in die opleidingsfase. Temas en benadering is getoets aan die kindgesentreerde leerplan wat in 1971 ingestel is.

Die Ierse loodsprojek het drie areas gedek:

(a) Musiek (Kom ons sing) – Die program:

- moedig kinders aan om te sing (deur hulle na baie sang te laat luister, anders as om hulle te "leer om te sing");
- leer kinders nuwe liedjies aan (deur hulle herhaaldelik na dieselfde nuwe lieder te laat luister, (anders as om hulle formeel nuwe woorde en wysies te leer);
- leer kinders dat musiek 'n aktiwiteit is waaraan hulle kan deelneem;
- leer kinders musieknotasie en
- musiekterminologie.

(b) Storievertelling (Uit die duim gesuig / "Spinning a yarn") — Dié program wil

- kinders bewus maak van die kuns van storievertelling;
- kinders leer om stories te geniet;
- kreatiwiteit en verbeeldingryke denke stimuleer;
- ervaring en taalvaardigheid verryk.

(c) Omgewingsleer (Die wiel van die lewe / "The wheel of life") — Dié program leer kinders

- begrip van hulleself;
- verhoudings met hulle fisiese en sosiale omgewings;

- om meer te wil weet van hulle omgewing en om dit beter te ken.

Tien weeklikse 15-minuutprogramme is twee maal per week vir tien- tot twaalfjariges uitgesaai. Uitsendings is gerugsteun deur 'n handleiding en notas vir onderwysers. Hierdie programme was gemik op veral die klein (dikwels tweemanskooltjies) aan die Weskus van die Ierse platteland, waar elke onderwyser gemiddeld 20 leerders tussen die ouderdomme van agt en twaalf in die klas gehad het.

B2.2.6.1 Navorsing en evaluasie

Navorsing en dataversameling is op die volgende toegespits:

- (a) Die genot wat leerders uit programme geput het;
- (b) belangstelling wat leerders in programme getoon het;
- (c) op watter items hulle gereageer het;
- (d) of hulle iets uit die programme geleer het;
- (e) indien wel, wát?;
- (f) hoe die onderwysers die programme gebruik het;
- (g) watter klaskamer of buitemuurse aktiwiteit is gestimuleer?

Data is deur drie opvoedkundige beamptes by 149 deelnemende skole versamel deur leerders se reaksies dop te hou en oor die programme met hulle te gesels. Onderwysers moes 'n dagboek hou waarin opmerkings deur leerders aangeteken is. Die beamptes het ook onderhoude met hulle oor die programme gevoer om hulle waarnemings, menings en reaksies te kry. Onderwysers het in streekverband gereeld vergader om die programme te bespreek en idees uit te ruil.

B2.2.6.2 Bevindinge

- Die aktiewe deelname aan musiek het die *Kom ons sing*-reeks uiters geslaagd gemaak, van die aanleer van nuwe liedjies, die skryf van eie woorde vir verdere strofes, tot die maak van musiek, dans en slagorkeswerk.
- Die Ierse dialekte was in die *Spinning a yarn*-reeks van wisselende sukses. Oor die algemeen is eenvoudige stories van avontuur, humor en fantasie baie geniet. Aanwending was nie duidelik aan onderwysers uitgestippel nie — sommige het dit gebruik as basis vir skeppende werk: kuns (verf en teken); dramatisering en die skryf van soortgelyke stories. Ander het dit gebruik vir taalonderrig — woordeskat, grammatika, spelling ens.
- Die *Wiel van die lewe*-reeks was eweneens moeilik peilbaar aangesien die oogmerke van die programme nie duidelik aan die onderwysers oorgedra is nie. Sulke reekse sou in baie nou samewerking tussen die Departement van Onderwys en onderwysers saamgestel moes word sodat die aanwending gereguleer kon word. Aangesien die navorsing ook nie begripvorming deur kinders direk ondersoek het nie, was dit moeilik om presies te peil watter begrippe kinders ontwikkel het. Die programme was suksesvol as die vele interessante projekte wat daaruit voortgespruit het, in aanmerking geneem word. Kinders het daarvan gehou om van ander mense, tale en kulture te leer en het die programme geniet.

B2.2.6.3 Produksietegnieke

Programme waarin leerders gevra is om aktief deel te neem, was meesal die gewildste en suksesvolste. Humor was in al drie reekse die gewildste element. Byklanke was ook 'n belangrike pluspunt — veral om leerders se verbeelding te prikkel. Musiek en sang het deurgaans verlore aandag herwin. Die meeste kinders het gedramatiseerde dialoog bo vertelling verkies. Onderwysers het gevoel 'n balans tussen vertelling en dramatisering sou op die lange duur die beste stimulasie bied.

Onderwysers was skepties oor die waarde van die programme en baie het tradisionele lesingtype programme verwag. Ná die proef tydperk het die meerderheid egter van opinie verander en was optimisties oor die potensiaal van sulke programme.

Die loodsprojek het heelwat logistieke probleme aan die lig gebring, onder meer swak radio-ontvangs, verspreiding van ondersteuningsmateriaal en geskikte uitsaaitye.

Voorts het die loodsprojek egter ook die waarde van navorsing getoon en 'n dinamiese produksie-navorsingsverhouding het ontstaan, aangesien navorsing die basis vorm van programontwikkeling. Nuwe idees en benaderings is getoets voor implementering, terwyl bestaande programme voortdurend geëvalueer en hulle impak bepaal is. Hierdie werkwyse het verseker dat programmakers en regisseurs kontak behou het met die realiteite van die daaglikse menslikse bestaan en dat hulle sensitief gebly het vir veranderde behoeftes en reaksies.

B2.2.7 Kenia (Bates en Robinson, 1977: 43)

"Unless research is built into the original concept of the organization, it is difficult to graft it on later. ... Any research / evaluation project needs to start from what the objectives of the operation or planned operation being researched are, and from there conduct research to find out how these objectives are being achieved, or are likely to be achieved" (1977: 43).

Volgens Thompson was dit wenslik dat die ministerie van onderwys beheer oor skole én uitsendings moes hê, vir navorsingsdoeleindes. Die "Schools Broadcasting Service" in Kenia ressorteer onder die Hoofinspekteur van Skole in die Ministerie van Onderwys. Die basiese funksie is om ondersteuningsmateriaal aan onderwysers te verskaf d.m.v. radio-uitsendings. Oor die jare het bykomende funksies ontwikkel, soos aanvullende teks- en prentmateriaal, wat toenemend by onderwysopleiding geïntegreer is. Dit is reeds in die jare 70 in die vooruitsig gestel om hierdie diens uit te brei tot 'n Opvoedkundige Mediadiens. 'n Indiepte ondersoek is in September 1975 geloods om te bepaal wat die effek van sekere faktore binne die onderwysstelsel is op die impak van die materiaal wat aangebied is deur die "Schools Broadcasting Service".

Die effektiwiteit van die skoolradiodiens in die algemeen is in 1973 ondersoek. Sekondêre skool geskiedenisprogramme en die perseptuele veranderingseffek daarvan is tot en met September 1975 ondersoek, asook 'n navorsingseksperiment om die gebruik van byklanke in radiolesse vir primêre klasse te ondersoek.

Die indiepte ondersoek het aan die lig gebring dat perseptuele wysigings moontlik is by die sekondêre geskiedenisklasse deur die radio, selfs waar hierdie wysigings in stryd is met die persepsies van die betrokke onderwyser. Dit het ook gevare uitgewys indien sentraal-gestasioneerde programmakers, regisseurs en skrywers materiaal versprei en uitsaai sonder deeglike vooraf besprekings met kundiges op spesifieke terreine; ook is die behoefte uitgewys dat materiaal baie noukeurig nagegaan moet word sodat feite akkuraat weergegee word en ook sodat die perseptuele vorming korrek sal wees. Voorts het die studie aangetoon dat die radio gebruik kon word om bevooroordeelde menings reg te stel in die onderwyserskorps.

Wat byklanke betref, het die navorsing getoon dat dit verwarrend vir leerders kan wees en die les verswak, tensy dit geluide is wat algemeen in 'n kind se leefwêreld gehoor word, en selfs dān moes die geluid in die teks ook geïdentifiseer word. (Hierdie bevinding mag moontlik nie in alle dele van Suid-Afrika geldig wees nie — eie opmerking.)

B2.2.7.1 Evaluasie

Vraelyste is deur gebruikers ingevul en aan die Skoolradiodiens gestuur. Om die inligting hanteerbaar te hou, is laerskoolinspekteurs in die 41 distrikte van Kenia en provinsiale sekondêre inspekteurs in die ses provinsies gevra om die vraelyste uit 'n 5% monster van hulle skole te stuur aan die einde van elke kwartaal. Die navorsingsbeampte het kritiek en opmerkings geanaliseer wat dan by personeelvergaderings bespreek is voordat dit aan programmakers en regisseurs vir implementering deurgestuur is.

Proefprogramme is ook deur programmakers na skole geneem voordat nuwe reekse geloods is, maar die evaluering van hierdie programme en hulle benutting is minder betroubaar as die amptelike, formele evaluering.

Organisasies wat 'n redelike invloed het op die effektiwiteit van radioprogramme vir skole was:

- (a) Die Ministerie van Onderwys, wat moes sorg vir personeel en toerusting;

- (b) die Inspektoraat (sentraal, provinsiaal, primêr en sekondêr) wat ondersteuning deur die bevordering van die gebruik van materiaal by skole verskaf en bystand verleen het met die skryf van tekste vir programme, asook bystand met die bevordering van die behoorlike benutting van materiaal en die evaluering van programme;
- (c) die Kenia Instituut van Onderwys het navorsing gedoen op die invloed van skoolradio, op die beplanning en ontwikkeling van nuwe leerplanmateriaal, die gebruik van radio in kursusstrukture en die bevordering van leerplan- en metodologiese vernuwing;
- (d) die Kenia Skoletoerustingkema het verkoopsmateriaal, radio's en bandopnemers aan skole voorsien;
- (e) The Voice of Kenya het lugtyd en ateljeefasiliteite verskaf en omgesien na aspekte soos die verbetering van ontvangs en tegniese advies aan skole oor radio's en bandopnemers;
- (f) Distriksopvoedkundige Beamptes en hulle Afdelingsopvoedkundige Beamptes het notas aan onderwysers, uitsaairoosters en ander gratis materiaal aan skole verskaf;
- (g) onderwyskolleges het opleiding t.o.v. die aanwending van skoolradio aangebied.

Toekomstige navorsing in Kenia sou op die volgende konsentreer:

- Ontvangs en verspreiding van materiaal en skedules;
- opnamefasiliteite vir skole;
- taal;
- die pas waarteen lesse geskied;
- inhoud en programformaat;
- behoeftes van die onderwyser t.o.v. bystand op vakgebied;
- tipe en hoeveelheid ondersteuningsmateriaal benodig en
- nuwe opvoedkundige areas waarin mediahulp handig te pas sou kom.

Die skoolradiodiens in Kenia het oor geen spesiale fonds of begroting vir navorsing en evaluasie beskik nie. Die voorgestelde Opvoedkundige Mediadiens sou egter 'n navorsingseenheid hê waarvoor daar begroot sou word.

In gesofistikeerde of ontwikkelde gemeenskappe ontvang mense voortdurend boodskappe van koerante, tydskrifte, boeke, vriende, familie, onderwysers en radio- en televisie-uitsendings. Hierdie feit maak dit haas onmoontlik om die uitwerking van boodskappe van spesifieke bronne, soos opvoedkundige radio- en televisie-uitsendings, uit te sonder. In meer ongesofistikeerde gemeenskappe is daar heelwat minder oorspronge van boodskappe en veral min bronne van opvoedkundige boodskappe. Dit is dus moontlik om die uitwerking van opvoedkundige boodskappe in sulke omgewings te peil indien die nodige kontrole-opset in plek is. Weinig navorsing op hierdie terrein is in Kenia gedoen en benewens die aanwendingstipe studie, was 'n meer gesofistikeerde navorsingsprogram op die redes vir die bestaan van die Schools Broadcasting Service nodig. Vrae waarvoor antwoorde gevind moes word was onder meer die volgende: Watter uitwerking het radioprogramme in Kenia op die opvoedkundige proses? Hoe effektief kan radio kennis meebring of versprei, gesindhede beïnvloed en innoverende onderwyspraktyk meebring? Hoe koste-effektief is skoolradio? Die Buro van Opvoedkundige Navorsing aan die Universiteit van Nairobi sou later betrokke raak by 'n omvangryke navorsingsprojek om hierdie vraagstukke te ondervang. Sulke projekte moet so dikwels as wat nodig is aangepak word en apart gefinansier word, óf deur die Ministerie van Onderwys, óf deur 'n ander bron. Die skoolradiodiens self kon nie eksterne navorsingsprojekte finansier nie, aangesien 'n objektiewe, onpartydige navorsingspatroon te alle tye gevolg moet word.

B2.2.8 Nederland (Bates en Robinson, 1977: 26)

Volgens Nederlandse wetgewing, moes daar in die jare sewentig 'n sekere balans in uitsendings t.o.v. kultuur-, vermaaklikheids-, inligtings- en opvoedkundige programme wees. Die twee onafhanklike, neutrale, sosialiste-uitsaaiers, AVRO en VARA, het die Nederlandse Opvoedkundige Radio-Uitsaaistigting in 1951 gestig. Dié stigting sou verantwoordelik wees vir skoolradioreekse vir primêre onderwys. Die redes vir navorsing op opvoedkundige radio in die algemeen, en op skoolradio spesifiek, was die volgende:

- (a) Skoolradio kan beskryf word as 'n gemeenskapsgedrewe subsisteem, as deel van die uitsaaimandaat van uitsaaiers, maar ook verwant aan 'n ander gemeenskaps-subsisteem: die onderwysstelsel. Die toepaslikheid van navorsing word bepaal deur die behoefte om verantwoording te doen vir die bepalings van die programbeleid

deur analyse van die inhoud van skoolradioprogramme in die breër perspektief van gemeenskaps- en pedagogiese belang.

- (b) Skoolradio het die potensiaal om die normale leerplan te beïnvloed, sowel as om bestaande leerplanne te hersien. Dit lei egter tot 'n onopgeloste navorsingsprobleem: Wat is die verhouding tussen basiese menings oor die opvoedkundige waarde van leerplanne en die omvorming daarvan tot leerplankonstruksie enersyds, en die keuse wat die onderwyser maak uit die totale aanbieding van skoolradioprogramme andersyds?
- (c) Skoolradio, wat bestempel word as 'n multimedia onderrig- en leerstelsel, is die gevolg van 'n besluit deur 'n onderwyser om hierdie hulpmiddel in die klas aan te wend. Hoedanig voldoen skoolradio aan die vereistes van die bestaande leerplan?
- (d) Die kwantiteit en kwaliteit van opvoedkundige radio is opsigself voldoende rede om navorsing uit te brei en te intensiveer. Dit is 'n drogredenasië dat beleidmakers in die posisie is om veralgemenings oor die effektiwiteit van skoolradio uit te spreek sonder ernstige gevolge, aangesien navorsing op dié terrein [in die jare sewentig] nog oppervlakkig en onsamehangend in Nederland was. Ondanks die feit dat skoolradio al vir etlike dekades bestaan, is bitter min en indien wel, nog net oppervlakkige, navorsing gedoen op die kritieke probleme rondom skoolradio, soos:
 - (i) Watter invloed het skoolradio op primêre onderwys indien dit beskou sou word as deel van die multimedia leerpakkette?
 - (ii) Wat sal gebeur indien die didaktiese verhouding tussen die verskillende onderwyskomponente van die multimedia leerpakkette verander word?
 - (iii) Wat presies is die bydrae wat skoolradio kan maak tot die wysiging of hersiening van leerplanne?
 - (iv) Wat is die verhouding tussen opvoedkundige doelwitte, onderwysdoelmerke en die aard van die radio as medium?

Navorsing op skoolradio moet 'n empiriese basis daarstel waarvolgens besluitneming sal plaasvind. Besluite is bestuurs- en teoriegeoriënteerd. Navorsing moet data oplewer wat beleidmakers in staat sal stel om besluite te neem t.o.v. die keuse van leerstof, die vasstelling van die aantal komponente van 'n multimedia leerplan en die ontwerp en samestelling van 'n reeks.

B2.2.9 Nicaragua (Bates en Robinson, 1977: 78 - 81)

Radio is reeds as onderwyshulpmiddel in die jare dertig aangewend — sonder dat veel navorsing daarvoor gedoen is. In die studie deur Jamieson, Suppes en Wells van 1974, “The effectiveness of alternative instructional methods: a survey,” wat in Review of Educational Research [no. 44] verskyn het, is bevind dat baie min navorsingstukke oor radio as onderrigmiddel verskyn het, en geen wat die verhouding tussen leerplanstruktuur en leerlingprestasie gemeet het nie.

In Nicaragua is veral op primêre wiskunde-onderrig in die afgeleë plattelandse gebiede gekonsentreer. Hier het radio die volle verantwoordelikheid van primêre wiskunde-onderrig onderneem. 'n Daaglikse les het bestaan uit 'n halfuurlange uitsending, gevolg deur sowat twintig minute waartydens aktiwiteite deur die onderwyser gelei is. Dié aktiwiteite is in 'n handleiding vir die onderwyser uiteengesit. Leerders het óf gedrukte werkstate, óf hulle oefeningboeke gebruik. Onderwysers het eenvoudige hulpmiddels verskaf soos bottelproppies, stokkies, en lineale op karton gedruk.

Tydens die uitsending is van die leerders verwag om mondelings, deur fisiese handeling of op papier te reageer. Daar was gemiddeld sowat 50 - 60 reaksies per 30-minute uitsending. Soms moes hulle voorwerpe soos poppe tydens die uitsending tel of groepeer. Na die uitsending het die onderwyser die les voortgesit deur die aanwysings in die handleiding te volg. Beginsels vir geslaagde radio-onderrig sou die volgende insluit:

- (a) Onderrig is meer effektief indien 'n leerling aktief betrokke is en reageer.
- (b) Om antwoorde of uitslae te hoor, verhoog die leertempo.

- (c) Leerders se denke vorder van die konkrete na die abstrakte; oefening met konkrete materiale fasiliteer dus die leerproses.
- (d) Oefening is meer effektief indien dit oor verskeie lesse versprei word, eerder as om op minder, langer, sessies te konsentreer.
- (e) Kinders leer teen verskillende tempo's.

Karakters in uitsendings praat óf direk met leerders, óf onder mekaar. Wanneer karakters met mekaar praat, moet kinders nie reageer nie, maar luister, en anders om. Sodoende word 'n tipe dialoog tussen radiokarakter en leerling bewerkstellig. Leerlingreaksies moet baie deeglik gestruktureer word, en al is daar nie veel sprake van werklike interaksie nie, word die leerders se aandag deur die hele proses geboei.

Sang is ook 'n sterk onderrigsmiddel met liriek oor wiskunde. Variasie is ook noodsaaklik binne die les of uitsending:

- die tipe reaksie (verbaal, fisies, geskrewe);
- die oefening of aktiwiteite: segmente uit verskillende dele van die leerplan. Segmente moet egter nie lukraak gekies word nie, maar moet by mekaar aansluit, bv.: "*Hoeveel is $2 + 2$?*" gevolg deur: "*in 2's; skryf: 4, 8, 10, 12*" ensovoorts, gevolg deur die sing van 'n liedjie met 'n tema wat hierby aansluit (1977: 80).

Verskillende leertempo's in dieselfde klas is die grootste probleem met radiowiskunde. Hieroor is deeglike navorsing t.o.v. die volgende broodnodig: Hoeveel sukses behaal die program aan die begin van die jaar teenoor die einde van die jaar? Verloor kinders wat bógemiddeld of óndergemiddeld presteer belangstelling gedurende die uitsendings? Eksperimente is ook uitgevoer met die uitsending van een program, maar met gedrukte hulpmiddels vir verskillende ouderdomme, sodat leerders wat na dieselfde uitsending luister, in wese twee verskillende oefeninge doen.

Radioklasse is veel meer informeel as die konvensionele klaskamersituasie.

B2.2.10 Pole (Bates en Robinson, 1977: 207)

In 1973 het die Poolse regering 'n resoluëie aanvaar om die Poolse onderwysstelsel te hervorm: 'n Homogene 10-jaar skoolopleiding vir almal moes ingestel word, gevolg deur 'n spesialiteitskoolsisteem wat leerders sou voorberei vir professionele loopbane en tersiêre studie. In daardie stadium het die meerderheid Poolse onderwysers sekondêre skoolopleiding ondergaan, maar geen tersiêre opleiding nie. Dit sou dus meebring dat onderwysers verdere opleiding moes ondergaan om aan die vereistes van die hervormde onderwysstelsel te voldoen. Universiteite moes korrespondensie- en aandkursusse vir onderwysers aanbied. Twintigduisend onderwysers is jaarliks gestuur vir verdere opleiding. In Januarie 1974 het die Radio-Televisie Universiteit vir Onderwysers (RTUO) met die opleiding begin met kursusse in pedagogiek, sielkunde, filosofie en politieke wetenskap. RTUO het dus 'n tweeledige doel gedien: Die voltooiing van die indiensopleiding van onderwysers (die program is gelei deur universiteite) en die algemene professionele opheffing van onderwysers en die verbetering van hulle pedagogiese kwalifikasies. In 1975 is 'n wiskundeprogram vir graad 1 tot 3 by RTUO se verantwoordelikhede gevoeg. RTUO was die didaktiese vleuel van die Instituut vir Onderwysersopleiding (IOO) wat verantwoordelik was vir die program, keuring van lektore, en voorbereiding van die organisatoriese en pedagogiese basis van die onderwysersopleiding en -opheffing, in samewerking met die Poolse Radio en Televisie. Die IOO het ook onderneem om navorsingswerk op die doeltreffendheid van hierdie vorm van opleiding en opheffing te doen.

Die RTUO-programme vir individuele dissiplines is voorberei deur rade van hoogs gespesialiseerde vakkundiges in noue samewerking met die IOO, vakdidaktici van die IOO en verteenwoordigers van die Ministerie van Onderwys.

B2.2.10.1 Metodiek en middele deur RTUO aangewend

- (a) Lesings oor radio en TV uitgesaai;
- (b) onderrighulpmiddels soos oudio-visuele aparatuur;
- (c) meganismes om vordering te kontroleer.

Die RTUO-gehoor is aan 4 lesings (twee radio- en twee televisie-uitsendings) per week blootgestel in pedagogiese en sosio-politieke vakke. Vir elementêre wiskunde is een lesing per week (televisie) en een lesing per maand (radio) afgestaan. Radiolesings was twintig minute lank en televisielesings dertig minute. Alle RTUO-programme is herhaal.

Radiolesings is aangebied in gesprekvorm (lektor en aanbieder of lektor en ander spesialis op 'n betrokke terrein). Soms het 'n lektor vrae beantwoord en gereageer op opmerkings deur onderwysers wat na die ateljee genooi is.

Radio- en televisietekste is tweemaandeliks gepubliseer (negentigduisend kopieë) en is óf op ingeteken, óf by boekhandelaars te koop aangebied. Die inhoud van die gedrukte lesings het dikwels meer gedek as wat in die programme aangebied is. Soms was die uitsending bloot aanvullend of voorbereidend tot die gepubliseerde lesing. Kontrolevrae is by die publikasie ingesluit. Die luisteraar kon dus toets in hoeverre die materiaal bemeester is, en tot 'n mate het dit onafhanklike denkvermoë bevorder. Voorts is leeslyste ook by dié publikasie ingesluit sodat diegene wat nog enige agterstand a.g.v. ongelykwaardige opleiding gehad het, die agterstand te bowe kon kom. Programme is opgeneem en kon op aanvraag by universiteite en studiesentrums beluister word. Studieleiers was ook teenwoordig om vrae te beantwoord of probleme te help oplos. Eksamens het nie alleen gedien om kennis te toets nie, maar ook om die effektiwiteit van die RTUO-onderrigstelsel te meet. Navorsing het aangetoon dat hoe meer gereeld persone geluister het, hoe meer effektief was die programme.

B2.2.11 Swede (Bates en Robinson, 1977: 9)

"Changes in our society necessarily lead to efforts to change also our schools" (1977: 81).

Radio en televisie is twee media waarsonder Sweedse skole nie kan funksioneer indien hulle die doelwitte van die onderwysbeleid wil nastreef nie, naamlik:

- (a) blootstelling aan internasionale gebeure/aspekte;
- (b) kontak met die realiteit buite die klaskamer.

- Navorsing en evaluasie moet binne elke skool geskied; steekproewe en monsterneming is 'n onbetroubare metode in hierdie verband.
- Navorsing en ontwikkeling kan alleen sinvol geskied indien die navorser by die produksie-instansie werk, in noue kontak met die programmakers en regisseurs.
- Navorsing moet 'n geïntegreerde deel van die ontwikkeling van (veral) radio- en TV-programme vorm.
- Navorsing moet deur professionele personeel onderneem word, maar met 'n "nie-tradisionele" visie.

91% van onderwysers van grade 4 - 6 en 59% van grade 7 - 9 het volgens 'n ondersoek van opvoedkundige uitsendings gebruik gemaak (1977: 50).

Vir taalonderrig (vreemde tale soos Engels, Duits en Frans) het tussen 80 en 95% van die onderwysers van skoolprogramme gebruik gemaak; maar vir taalonderrig in Sweeds en ook in tegnologie slegs sowat 60% en vir sosiale- en natuurwetenskap nog minder.

Sowat tien programreekse vir grade 4 tot 6 is deur Sweedse onderwysers gebruik, wat sowat 30 - 40 radioprogramme en ongeveer 5 TV-programme verteenwoordig. Programme is minder in stede gebruik.

Byna 100% van die onderwysers het toegang tot bandopnemers vir onderrigdoeleindes. Skoolradioprogramme word feitlik sonder uitsondering d.m.v. bandopnames aangewend. Die meerderheid onderwysers het ook toegang tot TV-stelle. 18% intermediaêre (graad 4 - 6) onderwysers en 64% sekondêre (graad 7 - 9) onderwysers kan TV-programopnames maak. Van die onderwysers wat van TV-uitsendings gebruik gemaak het, het 84% intermediaêre en 12% sekondêre onderwysers van regstreekse uitsendings (d.w.s. nie video-opnames nie) gebruik gemaak. 80% van die sekondêre onderwysers het net video-opnames gebruik en geen regstreekse uitsendings nie. (Hierdie syfers toon weer eens die belangrikheid van die tyd van uitsending aan.)

Skoolhervorming en nuwe leerplanne is dikwels 'n uitvloeisel van veranderinge in 'n gemeenskap. In Swede is sterk klem op die verantwoordelikheid van skole gelê om die emosionele en wilsaspekte van leerders se lewens saam met die tradisionele opvoedingswerk van die skool te ontwikkel. Opvoedkundiges van oraloer het ook al die belangrikheid beklemtoon van die ondersteuning van kinders se kreatiwiteit en die genot daarvan om hulleself uit te druk. Klasonderrig is alte dikwels gefundeer op geïkte onderrigmetodes of op jarelange onderrigservaring, wat nie aandag aan die kreatiewe aspekte van 'n onderwyser se werk gee het nie (1977: 81 - 85).

"We can also maintain that there is a contradiction between on the one hand, the stress laid in the curriculum on the development of the student's emotional and volitional life and critical thinking, and on the other hand traditional ideas about subject matter and division of disciplines"
(1977: 83).

Tradisionele onderrigshulpmiddels beïnvloed die inhoud van 'n les; daar is min tyd om nuwe onderrigmetodes te beproef.

Onderwysers voel dikwels onseker om vryer en meer skeppende onderrigsmetodes toe te pas. Hulle benodig meer leiding en ondersteuning om vernuwend op te tree. Skoolradio en -televisie kan hierin van groot hulp wees.

In die programreeks, *Klotet (Aardkloot)*, is onderwysers bv. gehelp om gesprek te voer met leerders oor daaglikse, algemene menslike probleme. Sulke besprekings word dikwels eentonig, oninteressant en moraliserend, veral as leerders nie aangemoedig word om deel te neem aan die gesprek nie. Temas van programme in dié reeks was o.a. vriendskap, geregtigheid, kommunikasie en vrees, aangebied in die vorm van gespreksvoering tussen aanbieders, onderhoude, sketse en gedramatiseerde dialoog. Daarna het klasse in vrye gesprek oor die temas getree, óf gevef, óf geteken, rolspel-oefeninge daaroor gedoen, soortgelyke situasies gedramatiseer of liedjies oor die onderwerp gekomponeer óf kreatiewe skryfwerk daaroor gedoen. Onderwysers het 'n handleiding met wenke oor hoe die onderskeie temas opgevolg kan word, ontvang. Navorsing by skole op dié reeks het aangetoon dat die kinders én onderwysers positief ingestel was teenoor die reeks aan die begin daarvan, en dat die reeks selfs gewilder geword het, totdat dit later 'n onmisbare deel van leerders se skooldag geword het. Sommige klasse het dieselfde program (programme is drie keer uitgesaai) verskeie kere hergebruik omdat die onderwerp nie in een les ten volle bespreek of afgehandel kon word nie. Leerders het onderwysers in sommige gevalle selfs aan uitsendings herinner.

Sielkundiges het ná die uitsending van die reeks van 18 programme onderhoude met leerders gevoer en dit opgeneem. Dié onderhoude is toe geanaliseer op grond van Piaget se ontwikkelingsteorie en psigodinamiese ontwikkelingsteorie. Die analise het aangetoon dat die programme leerders beslis beïnvloed het en dat voorbereidings- en opvolglesse van kardinale belang was.

In 1970 is begin met die Sweedse Trialoogleerplan, 'n multimediamonderrigsmetode waarvolgens vakgrense vervaag het en onderrig dus interdisiplinêr plaasgevind het (1977: 86 - 90). Studente moes meer geleentheid gegun word om onafhanklik, individueel, of in groepe by die skool te werk. Terselfdertyd moes onderwysers eerder gesprekleiers word in plaas daarvan om bloot beskikbare kennis oor te dra.

Die vroeëre 40-minuut klasse is verleng tot 80- en 120-minuut klasse. Skoolwerk kon dus meer probleemgesentreerd word. Leerders is die geleentheid gebied om probleme op te los soos dit in die alledaagse lewe voorgekom het, eerder as om dit in vakke onder te verdeel. Motivering, aktiwiteit, konkretisering, individualisering en samewerking was die sleutelwoorde van die nuwe leerplan. Klem is ook gelê op die sosiale en persoonlikheidsontwikkeling van leerders, eerder as bloot intellektuele groei.

'n Projekgroep is in die lewe geroep voordat die nuwe leerplan in werking gestel is, bestaande uit beplanners, radio- en televisieregisiseurs, redakteurs van gedrukte materiaal en navorsers. Die eerste drie terreine waarop leerplanne ontwikkel is, was sosiale wetenskap, natuurwetenskap en Sweeds. Hierdie leerplanne is ontwikkel in samewerking met die Sweedse Nasionale Raad van Onderwys. Die projekgroep het in samewerking met dié Raad die inhoud van elke projek gedefinieer in spesiale doelwitomskrywings.

Die samevatting van die doelwitte van hierdie leerplan word in die volgende punte beskryf:

(a) Selfkennis	(i) Ontwikkeling van studietegnieke
(b) Selfstandige handeling	(j) Ontwikkeling van 'n breë lewensuitkyk en 'n holistiese bewussyn
(c) Verantwoordelikheid (vir eie werk)	(k) Kreatiwiteit
(d) Rasionele denke	(l) Uitdrukking in vrye formatiewe aktiwiteite
(e) Kritiese evaluasie	(m) Bewustheid van 'n werksomgewing
(f) Eerlikheid	(n) Stemminge en emosies
(g) Deursettingsvermoë	(o) Begrip vir jou medemens
(h) Beplanningsvermoë	(p) Verantwoordelikheid teenoor jou medemens.

Wanneer 'n program beplan word, bepaal die regisseur gewoonlik die trant of aard van die program deur 'n versameling van dié elemente by die onderwerp te laat aanpas. Soms ontwikkel die proses in noue samewerking tussen navorser en regisseur.

B2.3 Die SAUK-Opvoedkundige Uitsaaiplan

Die SAUK het vroeg in 1995 begin met provinsiale konsultasie ten einde 'n opvoedkundige uitsaaibeleid te ontwikkel. Na beraadslaging met verskeie LUR'e belas met onderwys en opleiding, is besluit op grootskaalse konsultasie met belangegroeppe en die provinsies op 'n nasionale grondslag.

'n Nasionale werksessie, bygewoon deur die media- en onderwyssektore, is in Pietersburg gehou. Op aanbeveling van die LUR'e is 'n taakgroep in die lewe geroep om 'n nasionale raamwerkbeleid te formuleer vir die transformasie van opvoedkundige uitsendings. Die taakgroep het bestaan uit die SAUK, die Electronic Media in Education Forum (EMEF), die Departement van Onderwys en Edutel van Bop Broadcasting.

N.a.v. die ondersoek deur die taakgroep is twee verslae aan die Onafhanklike Uitsaai Owerheid (O.U.O.) voorgelê. Die eerste verslag, 'n verkennende verslag, is aan die O.U.O. se sektorale vergadering voorgelê waartydens verskeie opvoedkundige nie-regeringsorganisasies (NRO's of die sg. NGO's) en gemeenskapsradiogroepe hulle bydraes gelewer het. 'n Finale verslag is later voorgelê wat die basis gevorm het van die O.U.O. se aanbeveling aan die minister van Pos, Telekommunikasie en die Uitsaaiwese t.o.v. opvoedkundige uitsendings. Hierdie raamwerkverslag het die fondament van die SAUK se beleid oor opvoedkundige uitsendings gelê en was die riglyne vir die Departement van Onderwys se ontwikkeling van die Opvoedkundige Uitsaaiplan.

Na 'n reeks hoëvlaksgesprekings tussen die SAUK en die ministerie van Onderwys, is daar tot die besef gekom dat die Ministerie en die SAUK 'n opvoedkundige vennootskap moet aangaan, ten einde die opvoedkundige behoeftes van die Suid-Afrikaanse bevolking te help verlig. Die Ministerie, as openbare verteenwoordiger verantwoordelik vir onderwys, sou met die SAUK as Openbare Diens Uitsaai saamwerk om die inhoud van opvoedkundige uitsendings te bepaal.

Nà herstrukturering van die televisiekanale van die SAUK (SABC 1, 2 en 3), word gepoog om 'n volspektrumdiens in die elf amptelike landstale aan die sowat dertien miljoen televisiekykers te bied. Daar word gehoop dat dié syfer sal styg namate Suid-Afrikaners in afgeleë gebiede, wat voorheen nie televisiesine kon ontvang nie, van satellietkottels gebruik begin maak om via satellietuitsendings bedien te word.

Radio bly egter verreweg die gewildste kommunikasiemedium, met feitlik 100% nasionale dekking via 16 radiostasies. Daar word in elf tale uitgesaai na 'n gehoor van by die 18 miljoen Suid-Afrikaners.

Die Nasionale Departement van Onderwys het voorwaardelike steun aan 'n studiegesentreerde, hulpbrongebaseerde benadering tot onderwys en opleiding gedemonstreer deur die vestiging van 'n Direkoraat van Afstandsonderwys, Media- en Tegnologiese Dienste. Terselfdertyd het die SAUK die vestiging van 'n Opvoedkundige Direkoraat

aangekondig, met die voorneme om 'n positiewe bydrae te lewer tot die ontwikkeling van die land se menslike hulpbronne deur die vervaardiging en uitsending van kwaliteit opvoedkundige programme.

As nasionale uitsaaiër het die SAUK besef dat opvoedkundige programme in die verlede ernstig oor die hoof gesien is en dat 'n daadwerklike poging aangewend moet word om gehalteprogramme van hierdie aard te lewer. Die Ministerie van Onderwys het weer besef dat daar 'n behoefte bestaan vir media-ondersteuning in die onderwys en onderwysopleidingsentrums. 'n Bewustelike strategie om opgeleide onderwysers by die opvoedkundige elektroniese media-inisiatief te betrek moet ook ingestel word, veral om uitsendings in skole en klaskamers aan te wend.

Terwyl televisieproduksie in Johannesburg gesentreer is, word radioproduksies vanweë die besondere taalverspreiding in die land gedentraliseer, alhoewel 'n kernproduksiespan onder leiding van 'n uitvoerende regisseur in Johannesburg gestasioneer is.

Opvoedkundige programme moet egter wyd en voortdurend gereklameer word d.m.v. intensiewe en aggressiewe bemarkingstrategieë ten einde opvoeders, leerders en belangstellendes te motiveer om op hierdie uitsendings in te skakel. Gekombineerde reklameveldtogte in en oor die gedrukte en elektroniese media is in die vooruitsig gestel, met verdere (mondelinge sowel as skriftelike) propagering deur die onderskeie onderwys-, opleidings- en opvoedingsinstansies en -belangegroepes van beide regerings- en nie-regeringskant.

Opvoedkundige programme is egter gedoem indien programme

- a) nie prikkelend
- b) interessant en boeiend of
- c) vermaaklik

en terselfdertyd ook opvoedkundig en /of informatief is nie.

Dit is dus 'n strawwe uitdaging wat gerig is aan alle betrokkenes aan die vervaardigingsy van opvoedkundige uitsendings. Programme moet voorts

- a) relevant wees tot die lewens en opvoedkundige strewes van die teikengehoor, sowel as tot die behoeftes en doelwitte van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en -gemeenskap;
- b) gefundeer wees op 'n leerdergesentreerde benadering wat erkende, effektiewe opvoedkundige prinsipie onderskryf en komplementeer;
- c) die realiteit van die probleme wat leerders ervaar, uitwys en praktiese oplossings en wenke aan die hand doen, sowel as die problematiek van die Suid-Afrikaanse opvoeder ondersoek en bespreking aanmoedig sodat werkbare oplossings aan die lig kan kom.

Verskillende formate (byvoorbeeld drama, dokumentêr, regstreekse (inbel) besprekingsprogramme, formele instruksionele programme ens.) moet aangewend word op 'n wyse wat elke tema, doelwit en teikengehoor optimaal sal bedien.

Radio spreek die gehoor direk en intiem aan en fokus op dié dinge wat vir hulle saak maak. Programme kan ook op streeklank aangebied word in 'n verskeidenheid van tale oor die onderskeie radiostasies wat elke betrokke streek bedien. Langs hierdie weg word die sensitiewe taalkwessie in 'n tyd van transformasie dus baie doeltreffend behandel. Voorts kan die radio ook baie maklik met ander media (soos die gedrukte media, handleidings en koerante) kombineer om formele onderwysaktiwiteite te ondersteun. Hierdie gebruik word reeds oor 'n lang tydperk met groot vrug in ander wêrelddele t.o.v. Basiese Volwassene Geletterdheidsprogramme aangebied.

Vir enige vorm van programontwikkeling behoort daar, waar moontlik, 'n mate van formatiewe evaluasie ingebou te wees. Dit behels voorttoets- en proefuitsendingsfasies. Indien dit egter nie moontlik is nie, moet meganismes in werking gestel word om reaksies te toets, byvoorbeeld die voorspeel van 'n program aan onderwysers, leerders of lede van 'n gemeenskap, sodat veranderinge aangebring kan word indien nodig.

Navorsing t.o.v. skedulering is ewe belangrik. Indien programme nie uitgesaai word op 'n tyd wat die teikengehoor pas nie, dien die programme geen doel nie. Hierdie strewes word weliswaar in die SAUK se Opvoedkundige Uitsaaiplan omskryf, maar het tot en met einde 1998 nog nie gestalte in die praktyk gevind nie.

Die beskikbaarstelling van fondse vir navorsing en evaluasie is dus om voor die hand liggende redes van die uiterste belang en beloop tradisioneel sowat 10% van die totale produksiekoste van 'n opvoedkundige inisiatief.

Aantekeninge

1. Strydom, G.S. 1975. Die totstandkoming en uitbouing van die Skoolradiodiens van Radio Bantu.
 2. Strydom, A.E. 1980. 'n Empiriese ondersoek na die benutting van die Skoolradiodiens.
-

BYLAAG 3

SESAME STREET

Hierdie bylaag dien as aanvulling tot die gegewe in 2.5.2 en 2.5.3, alhoewel dit nie onmiddellike betrekking op die tema van hierdie studie het nie.

B3.1 Inleiding

Polsky (1974)¹ voer aan dat die kommersiële televisiebedryf onwillig was om 'n "waagstuk" met Sesame Street aan te gaan, al was daar die bestaande sg. "*alternate modes of education*" — televisieprogramme soos Mr Rogers' neighborhood en The electric company en opvoedkundige speelgoed deur maatskappye soos Creative Playthings en Childcraft. Dit het ook geblyk dat niemand wat hierdie sogenaamde "alternatiewe vorme van onderwys" in programme aangewend het, professionele opvoedkundiges of onderwysers was nie. Die klaskamer is dikwels bespreek en bestudeer deur navorsers en akademici, maar hierdie "informele" vorm van die opvoedkunde nie (1974: viii).

'n Reeks van vyf seminare wat deur kundiges bygewoon is, het die eerste seisoen van Sesame Street voorafgegaan om doelwitte in sekere areas te bepaal:

B3.2 : 26 - 28 Junie 1968:Sosiale, morele en affektiewe ontwikkeling

- B3.2.1 Identifiseer en klassifiseer emosies.
- B3.2.2 Verhoog kinders se aspirasies.
- B3.2.3 Vergroot kinders se nuuskierigheid oor skool en verminder groot vreesreaksies.
- B3.2.4 Verbeter kinders se selfbeeld.
- B3.2.5 Ontwikkel aandagtige beluistering, konsentrasie en deursettingsvermoë.
- B3.2.6 Ontwikkel altruïstiese gedrag.
- B3.2.7 Ontwikkel beheer oor impulse en aanvaarding van vertraging van belonings.
- B3.2.8 Onderskei tussen realiteit en fantasie.
- B3.2.9 Verskaf 'n kognitiewe basis vir kinders se gevoelens (bv. om geweld te ondersoek).
- B3.2.10 Ontwikkel 'n begrip van kousaliteit (oorsaaklikheid) in mense se gedrag.
- B3.2.11 Ontwikkel persoonlike bekwaamheid en interaksie met die omgewing.

B3.3 : 8 - 10 Junie 1968:Taal en lees — leer:

- B3.3.1 Letters van die alfabet;
- B3.3.2 klankonderskeiding;
- B3.3.3 die konsep van 'n letter en 'n woord;
- B3.3.4 handige, relevante woorde;
- B3.3.5 om letterklanke (in woorde) te laat vloei;
- B3.3.6 om gedagtes te orden en
- B3.3.7 om voorwerpe te klassifiseer. (1974: 80)

B3.4 : 15 - 17 Julie 1968Wiskundige en syfervaardighede**B3.4.1 Syfers: Feite en vaardighede – die**

- B3.4.a vermoë om (voorwerpe) te tel (syfers in die regte volgorde);
- B3.4.b vermoë om enkel syfers (ene) te herken en te noem;
- B3.4.c vermoë om rangetalle te gebruik (eerste, tweede ens.);
- B3.4.d herkenning van algemene meetinstrumente;
- B3.4.e herkenning van algemene breuke ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ ens.);
- B3.4.f vermoë om syfers te skryf.

B3.4.2 Wiskundige begrippe

soos:

- B3.4.a groei, ontwikkeling en verandering: transformasie en beweging;
- B3.4.b “dieselfde as” en “anders as”;
- B3.4.c nul;
- B3.4.d reekse: ordening van eerste en laaste; antisipering.

B3.4.3 Gebruike van syfervaardighede

- B3.4.a persoonlike en sosiale kenmerke – ouderdom, adres, liggaamsdele, telefoonnommer;
- B3.4.b waardebeoordeling;
- B3.4.c balans;
- B3.4.d syferspeletjies en rympies.

B3.5 : 24 - 26 Julie 1968 (1974: 81)Redenering en probleemoplossing

- B3.5.1 Isolering van kenmerke van enigiets waarmee die kind besig is (voorwerp, persoon of situasie — sommige is belangrik en ander hou geen verband met die taak wat verrig moet word nie.)
- B3.5.2 Simbolisering ten einde inligting te kan onthou. (Assosiasie: Die jong kind het hulp nodig om te leer hoe om nuwe inligting om te skakel in sy primitiewe taal sodat dit in die geheue opgeneem kan word.)
- B3.5.3 Om te leer om verskeie oplossings vir probleme te ontwikkel (formulering van veronderstellings / hipoteses): Die program moet moontlik alternatiewe aan die hand doen en aandui dat daar wel 'n keuse van oplossings bestaan om die probleem op te los (1974: 82).
- B3.5.4 Gevolgtrekkings maak t.o.v. die verlede en die toekoms (transformasie en antisipering – deur vir die kind 'n persoon of voorwerp te wys en te vra om te raai hoe die persoon / voorwerp in die toekoms gaan lyk / in die verlede gelyk het.)
- B3.5.5 Ontwikkeling van rolspeelvaardighede, of om sake uit die perspektief van die ander persoon te sien.
- B3.5.6 Ontwikkeling van onderskeidingsvermoë t.o.v. groep en soort, sodat die kind kan sien dat elke voorwerp en lewende organisme nie uniek is nie, maar in verband met iets anders gebring kan word. ("classificatory and seriation skills", bv. die wetenskaplike benamingsorde: Hoofgroep (phylum), klas, orde, familie, genus en spesie)
- B3.5.7 Ontwikkeling van verhoudingsterminologie (relational terms), om die kind te leer hoe voorwerpe van mekaar verskil, maar ook bepaalde verwantskappe wat daar bestaan.
- B3.5.8 Oefening om die aandag te hou, sodat op 'n probleem gefokus kan word en al die inligting versamel kan word om dit op te los.
- B3.5.9 Hoe om met mense om te gaan, sodat die kind kan leer om mense korrek op te som en te antisipeer hoe hulle gaan reageer.
- B3.5.10 Ontwikkeling van 'n positiewe gesindheid teenoor probleemoplossing, deur groot uitdagings te stel: bv. om daarvan bewus te wees dat jy nie weet hoe nie, en die angste oor (negatiewe) reaksie te verminder.

B3.6 : 21 - 23 Augustus 1968 (1974: 83)Persepsie: – Doelwitte t.o.v. onderskeiding, aandag, transformasie en ander vaardighede.**B3.6.1 Onderskeiding**

- B3.6.1.a Die belangrikheid daarvan, bv. tasbaarheid, visie, begrip, ritme, ens.
- B3.6.1.b Van die opvallende kenmerke van enigiets wat waargeneem word.
- B3.6.1.c Om met 'n oogopslag voorwerpe en gebeure waar te neem en 'n geheelindruk te vorm.
- B3.6.1.d Ontwikkeling van ruimtelike persepsie, bv. afstand en diepte.
- B3.6.1.e Tussen vorm en fatsoen: Letters, syfers, simmetriese en a-simmetriese vorms.
- B3.6.1.f Om vorm / fatsoen van voor- of agtergrond te onderskei.
- B3.6.1.g Klankonderskeiding: Saamgestelde klank (soos in 'n orkes of selfs 'n woord); klankpatrone (soos intonasie of melodie).

B3.6.2 Aandag

- B3.6.2.a Verlengde konsentrasievermoë.
- B3.6.2.b Fokus.
- B3.6.2.c Om aandag aan meer as een handeling of tema te wy.
- B3.6.2.d Meer sensitiviteit vir die wêreld en die omgewing rondom die kind.

B3.6.3 Transformasie (1974: 84)

- B3.6.3.a Verbetering van intersintuiglike verplasing (bv. vertel wat jy sien).
- B3.6.3.b Verbetering van sintuiglike integrasie (vorming van 'n begrip deur van verskillende sintuie gebruik te maak, bv. tas en reuk).
- B3.6.3.c Ruimtelike oriëntering.
- B3.6.3.d Die vermoë om 'n ander sienswyse in te neem (assume another viewpoint).
- B3.6.3.e Die vermoë om 'n voorwerp te sien vanuit verskillende perspektiewe (van bo, onder, die kant af).
- B3.6.3.f Veranderlike en nie-veranderlike eienskappe van voorwerpe.

B3.6.4 Ander vaardighede

- B3.6.4.a Ontwikkeling van die vermoë om persepsies oor 'n tydperk te integreer (temporele verwantskappe)
- B3.6.4.b Ordening van ervarings.
- B3.6.4.c Ontwikkeling van die vermoë om grootte, veral in verhouding met die afstand vanwaar die kind is, te bepaal.
- B3.6.4.d Ontwikkeling van estetiese sensitiviteit (emosionele ervaring ingesluit).
- B3.6.4.e Ontwikkeling van persepsie van liggaamsverhoudings (grootte van die kop, lengte van arms en bene ens.).
- B3.6.4.f Herkenning van liggaamsdele.
- B3.6.4.g Die vermoë om opdragte en aanwysings te volg.

B3.7 Navorsing

James Gibbons, professor aan Stanford University, het 'n opname gedoen onder ses suksesvolle pogings met die gebruik van tegnologie in opvoedkundige programme, meesal op hoërskoolvlak, in Japan, Duitsland, Pole, die Verenigde Koninkryk, Australië en die VSA. Hy het tot die volgende slotsom gekom (1974: 239) :

- B3.7.1 Die opvoedkundige program moet beplan word vir en gemik word op 'n spesifieke teikengehoor.
- B3.7.2 Spesifieke opvoedkundige oogmerke wat direk van toepassing is op die behoeftes en belange van die teikengehoor moet vooraf duidelik verstaan en oor ooreengekom word.
- B3.7.3 'n Sistematiese "multimedia-benadering", waarin kundiges en spesialiste van die opvoedkunde sowel as die medium waarin die materiaal oorgedra gaan word, ten nouste saamwerk, moet gevolg word.
- B3.7.4 Opvoedkundiges wat die opvoedkundige eienskappe van die onderskeie media kan leer ken en verstaan moet gevind en aangewend word.
- B3.7.5 Duidelike en omsigtige voorsiening vir persoonlike interaksie moet getref word.

B3.7.6 Evaluasie en terugvoer is elemente wat in enige opvoedingspakket ingebou moet word ten einde gehoorreaksie te kan monitor en die opvoedkundige materiaal te kan aanpas om aan die behoeftes van die teikengehoor te voldoen.

Volgens Lesser is daar 'n verskeidenheid van metodes om kykers se aandag te kry en te hou (1974: 113 - 124) :

- Aksie / animasie (veral m.b.t. abstrakte simbole en begrippe);
- humor;
- antispering / verwagting (waar die aanbieder bv. kamma sukkel om 'n letter te eien en dit einde ten laaste onthou: dit gee die kind geleentheid om te sê of te raai en dan bevestiging van die korrekte antwoord te kry en
- verskeidenheid en variasie.

" ... successful methods of televised teaching cannot be transplanted to the classroom or vice versa. Classroom teaching and televised teaching each has its own integrity; there is no reason to assume that successful techniques in one can be applied in the other" (1974: 191).

Om ouers en kinders te ooreed om na Sesame Street te kyk, dan gemeenskapsprojekte te loods om die belangstelling gaande te hou, sou nuwe tegnieke sowel as direkte, persoonlike betrokkenheid by dié gemeenskappe verg (1974: 208). Tradisionele kommunikasie deur die deursnee dagblaie en tydskrifte, en promosies tydens uitsendings, sou nie werk nie. Metodes om mondelinge reklame onder kykers te bewerkstellig, sou gevind moes word. Uiteindelik het dit behels:

- Die daarstelling van "kykgroepe" in dagsorg- en gemeenskapsentrums sowel as in huise;
- die werwing van "kyksentra" en die voorsiening van TV-stelle aan hulle en kindersorgfasiliteite;
- die werwing van vrywilligers, veral onder adolessente in gemeenskappe om Sesame Street-materiaal in biblioteke en ander sentra te plaas; die verspreiding van die Sesame Street-tydskrif (met speletjies, stories, raaisels en ander aktiwiteite vir kinders) en die Ouer- / Onderwyserhandleiding oor hoe om die Sesame Street-materiaal te gebruik;
- die stigting van Sesame Street-klubs met nuusbriewe en gemeenskapskoerantjies;
- skakeling met sakelui: uit die sakesektor moet werkers én bestuur betrokke wees;
- openbare en winkelsentrumbyeenkomste; optogte en straatpartytjies;
- deur-tot-deur, mondelinge kampanjes;
- strooibiljette, advertensiewaens met luidsprekers, biblioteekstoriehoekies, plakaatwedstryde en promosiegeskenkies en
- skakeling met die plaaslike pers en elektroniese media.

Ván hierdie bemarkingstrategieë sou ook mettertyd met groot welslae in Suid-Afrika geïmplementeer kon word om *uitkomsgebaseerde* radiodrama en vervolghverhale in gemeenskappe en ontvangsgebiede te propageer.

Ma's is in die "Sesame Street Mother Project" nie net aangemoedig om groepe kinders by hulle aan huis na Sesame Street te laat kyk nie, maar is ook opgelei om die programme te gebruik om die kinders verder op te voed, gegrond op die Sesame Street-lesse.

Die "Neighborhood Youth Corps" was geskoei op dieselfde idee, behalwe dat tieners hier gebruik is wat by gemeenskaps- en soortgelyke sentrums diens gedoen het. Hierdie verantwoordelikheid het ook die tieners met hulle eie probleme gehelp, hulle houding jeens skoolwerk positief verander, en hulle verhouding met ander mense, veral jong kinders, verbeter.

Aantekeninge

1. Polsky, Richard M. 1974: 79